

L'Intercompréhension en langues romanes dans un contexte commercial

Collection : Langue, textes, littératures

dirigée par Monica Latham et Jean-Marie Privat

ISSN imprimé : 2999-0483

Série : Faits de langues et de sociétés

dirigée par Luca Greco et Adam Wilson

Inscrite dans la collection « Langue, textes, littératures », la série « Faits de langues et de sociétés » explore la sociolinguistique soit l'étude tant des faits linguistiques dans leur ancrage historique, social et anthropologique que des faits sociaux au prisme du langage. Elle adopte une perspective interdisciplinaire (sciences du langage, sociologie, anthropologie, histoire, géographie, paradigmes des studies) et porte une attention particulière aux travaux apportant un regard critique et créatif sur les pratiques langagières dans un monde en profonde mutation caractérisé par la diversité, la circulation et l'hybridation des langues, des discours et des savoirs.

Tous les ouvrages de la série sont soumis à une expertise externe en double aveugle.

L'Intercompréhension en langues romanes dans un contexte commercial

Vanessa Piccoli

Éléments de catalogage :

L'Intercompréhension en langues romanes dans un contexte commercial – Vanessa Piccoli. – Nancy : Éditions de l'Université de Lorraine, 2025. – 1 vol. (182 p.) ; 24 cm. (Langue, textes, littératures, série Faits de langues et de sociétés). – Bibliogr. : p. 159-178.

ISBN (br.) 978-2-38451-177-8

ISBN (PDF) 978-2-38451-178-5

ISBN (ePub) 978-2-38451-179-2

Cet ouvrage a fait l'objet d'une double expertise externe en double aveugle.

Ouvrage publié avec le concours de l'université Paris Nanterre.

Couverture : Pierre Alex

Suivi éditorial et mise en pages : Quentin Le Quéau

Droits de reproduction réservés pour tous pays.

Éditions de l'Université de Lorraine, 2025

42-44, avenue de la Libération – BP 50858

54011 Nancy cedex

France

Site web : editions.univ-lorraine.fr

Courriel : editions-contact@univ-lorraine.fr

Sommaire

Préface	7
Filomena CAPUCHO	
Introduction	11
Chapitre 1. La dimension interactionnelle de l'intercompréhension romane	17
Chapitre 2. Approche analytique et données	39
Chapitre 3. Dans quelle(s) langue(s) communiquer ?	63
Chapitre 4. Représentations sur les langues et sur le plurilinguisme	93
Chapitre 5. Un regard microscopique sur les interactions plurilingues	119
Conclusion et perspectives	151
Références bibliographiques	159
Table des matières	179

Préface

Filomena CAPUCHO

Professeure invitée à l'Universidade Católica Portuguesa

Note : toutes les citations dans cette préface sont l'écho de la voix de Vanessa Piccoli. Je vous invite fortement à les retrouver lors de votre lecture de ce livre.

Depuis longtemps, je soutiens que l'avenir des études en Intercompréhension (IC) dépend entièrement du renouvellement des équipes de recherche qui, depuis quelques décennies déjà, ont entrepris un gros travail d'approfondissement de la notion et de ses applications en didactique. La créativité, l'enthousiasme et le savoir en construction des jeunes chercheurs sont porteurs d'énergie et d'innovation. Je me suis donc réjouie de rencontrer Vanessa Piccoli dans un colloque réalisé en 2014. À l'époque, elle était encore une jeune doctorante, mais je me suis sentie rassurée car, là, j'ai été sûre qu'elle ferait partie d'une nouvelle génération qui pourrait porter la recherche en IC plus loin, sur des voies encore quasiment non exploitées. Depuis, j'ai accompagné de près son parcours, lu ses différentes publications au fil des années et, en 2017, j'ai eu le plaisir de participer à sa soutenance de thèse, à l'Université Lumière Lyon 2. La qualité de son travail, la rigueur de ses analyses, fondées sur une profonde connaissance théorique d'un champ de recherche assez vaste et souvent interdisciplinaire, son travail portant sur un contexte innovateur, m'ont vivement impressionnée. Aujourd'hui que l'IC vit un tournant qui me semble décisif, se plaçant comme un processus intégré du développement de la compétence de communication plurilingue, où l'interaction se présente comme un aspect fondamental, le travail de Vanessa Piccoli prend encore davantage d'importance.

Même si, à l'origine, l'Intercompréhension a compté sur les apports inestimables de philologues allemands, on sait que, pendant les décennies suivantes, les études en Intercompréhension ont le plus souvent découlé de la réflexion en Didactique des Langues, sans que celle-ci ne soit accompagnée d'un travail systématique en Linguistique Appliquée – notamment dans le domaine de l'analyse du discours et de la Sociolinguistique – qui pourrait aider à décrire les processus en question, avant de passer au questionnement sur la manière de les faire apprendre. De plus, les rares recherches dans le domaine de l'analyse des interactions plurilingues (y compris celles que j'ai moi-même développées) ne portent que sur des contextes à finalité plus ou moins directe d'apprentissage, où l'intercompréhension est souvent et à la fois le moyen et le but de la pratique conversationnelle.

Ce livre prend ainsi une place innovatrice dans la recherche en IC, car il s'agit bien de « la première étude sur l'intercompréhension romane fondée sur l'analyse multimodale d'interactions naturelles entre locuteurs n'ayant suivi aucune formation linguistique préalable ». Il est donc le résultat de trois composantes qui caractérisent le travail de son auteure : le courage, le savoir et le savoir-faire. Le courage de se pencher sur un contexte réel de communication plurilingue – les salons commerciaux – où l'entrée d'un chercheur et l'existence de caméras d'enregistrement a posé toutes les difficultés prévisibles ; le courage d'étudier un contexte social inexploité dans le domaine de l'IC. Le savoir théorique portant sur le(s) champ(s) théorique(s) mobilisé(s), comprenant l'analyse conversationnelle, l'intercompréhension, la sociolinguistique et l'approche multimodale (Mondada, 2014), qui supporte(nt) toute la structure du livre et les très nombreux commentaires sur ce qui est décrit. Un savoir-faire social, enfin, qui lui a permis de faire ouvrir les portes des salons commerciaux ; un savoir-faire de recherche, tel que la finesse et la rigueur de ses analyses le démontrent.

Au fil des différents chapitres, il est donc possible de découvrir (et d'analyser) les différentes stratégies que les locuteurs – sujets sociaux – mettent en place pour construire leurs relations et aboutir à la réussite communicationnelle indispensable à l'atteinte de leurs objectifs. Les enjeux de l'interaction plurilingue apparaissent ainsi dans leur complexité autant dans le cadre du discours qui est co-construit que des relations interpersonnelles qui se tissent ou des représentations partagées sur les langues. Le rôle des choix linguistiques y apparaît comme un instrument relationnel précieux, soutenant les constructions identitaires et la négociation des faces et des places. Ainsi cette étude permet-elle aussi de questionner quelques idées qui circulent encore dans le monde de l'IC. En effet, même si l'intercompréhension romane est très présente, « les participants aux salons, dans la plupart des cas, ne respectent pas le principe du “chacun parle sa langue” prôné par les formateurs [...]». Leur manière de communiquer est hybride et changeante, comme dans la plupart des situations plurilingues ». Ceci devrait nous conduire à interroger davantage la complémentarité qui peut s'établir entre intercompréhension et *translanguaging* dans les pratiques d'interaction plurilingue et surtout à mieux cerner l'efficacité communicative des choix des locuteurs. Cette réflexion pourrait bien conduire à un changement dans la Didactique de l'IC, provoquant davantage de flexibilité et d'ouverture vers la valorisation et la mobilisation plus élargie des répertoires langagiers des apprenants, y compris leurs connaissances en anglais, qui sont souvent « bannies » de l'interaction plurilingue telle que l'IC la conçoit le plus souvent. « Si l'idée du “chacun sa langue romane” peut être présentée comme modèle théorique, il serait important d'expliquer que, dans la pratique, la communication plurilingue entre locuteurs de langues romanes est rendue possible par un ensemble de ressources multimodales, que les participants mobilisent au fur et à mesure en fonction des contraintes interactionnelles. » Quelques expériences dans cette voie (notamment dans le cadre des matériaux produits par

le projet Intermove+) témoignent déjà de cette tendance, mais elles restent assez ponctuelles et un travail plus large dans ce sens reste à accomplir. La didactique de l'IC s'en trouverait ainsi à la fois moins rigide et enrichie.

Ce livre s'adresse donc à tous ceux qui souhaitent faire avancer les études en Intercompréhension. Qu'ils soient des chercheurs déjà reconnus, qu'ils soient de jeunes chercheurs ou des étudiants, ils y trouveront l'occasion de réfléchir, de débattre, de questionner ce domaine, prouvant de la dynamique qui l'a toujours caractérisé.

Introduction

Ce livre est le fruit d'une recherche démarrée en 2013, dans le cadre d'une thèse financée par l'Université de Lyon, en co-tutelle avec l'Université de Bologne. À l'époque, je venais de terminer un master 2 en didactique de l'italien L2 à l'université de Bologne. Intriguée par la didactique du plurilinguisme et, plus particulièrement, par l'intercompréhension romane, j'ai décidé de m'intéresser aux pratiques de communication entre locuteurs de langues romanes différentes pour vérifier s'il était vraiment possible, comme l'affirmaient les didacticiens de l'intercompréhension, que ces locuteurs arrivent à se comprendre en parlant chacun dans sa langue, et par quels moyens. En 2013, le domaine d'études sur l'intercompréhension romane était déjà très riche et varié, et un nombre important de publications avait analysé les mécanismes de la communication pluri-romane à l'écrit, mais aucune étude fondée sur l'analyse d'interactions orales n'avait encore été publiée. L'exigence de réaliser « des observations empiriques portant sur les interactions plurilingues en face à face » (Capucho, 2012) commençait néanmoins à se faire sentir dans le domaine.

Mon premier modeste apport a été de réaliser un corpus d'une heure environ, en filmant les interactions des participants à une soirée d'échange en langues romanes organisée dans le cadre du projet *Miriadi*. Comme je l'apprendrais plus tard, plus ou moins à la même époque un corpus similaire était recueilli : il s'agissait de l'enregistrement de plusieurs séances de travail plurilingues du projet *Cinco* (*infra* 1.3.1). Ces deux corpus avaient donc en commun de documenter des interactions spontanées se déroulant dans un cadre de formation à l'intercompréhension romane, parmi des locuteurs plus ou moins experts de cette pratique. À partir de ces données, des premières études descriptives ont été publiées (Piccoli, 2015 ; Capucho et Silva, 2016 ; Capucho et al., 2018), qui ont contribué à comprendre les dynamiques de la conversation plurilingue entre locuteurs romanophones.

Toutefois, portant sur des conversations dont le but explicite est de mettre en pratique le principe de « chacun parle dans sa langue romane », ces études ne permettent pas d'étudier comment (et si) l'intercompréhension est pratiquée spontanément, dans la vie quotidienne. Ainsi, mon choix a été par la suite de m'intéresser à des interactions en situation de communication spontanée, entre

locuteurs n'ayant pas été familiarisés avec la notion d'intercompréhension, des locuteurs qui se retrouvaient à parler de cette manière sans l'avoir choisi, car ils n'avaient pas d'autres moyens pour se comprendre. Il me semble que cet aspect constitue l'élément de plus grande originalité de cette recherche, entièrement basée sur des données écologiques (*infra* 2.2) recueillies dans un cadre de vie quotidien. Notamment, j'ai choisi d'étudier des salons commerciaux internationaux car il s'agit d'un contexte dans lequel les professionnels n'ont souvent pas des compétences très développées en langues secondes et n'ont pas les moyens financiers de recourir à des interprètes professionnels. J'ai donc fait le pari que, dans ce cadre, les participants auraient recours à des pratiques de communication plurilingue et multimodale. Mon but était d'analyser leurs interactions, en prenant en compte non seulement le plan verbal, mais aussi toutes les autres ressources qu'ils utiliseraient pour communiquer : du regard, aux mimiques, aux gestes, à la mobilisation d'objets, etc. – en considérant par ailleurs que, dans le contexte des salons, les produits jouent un rôle spécialement important pour les interactions et que certaines des activités interactionnelles attendues dans ce cadre (comme la dégustation d'un vin ou le feuilletage d'un livre) sont intrinsèquement plurisémotiques et multisensorielles.

Pour analyser ce type de données j'avais besoin d'une approche qualitative, qui me permette de prendre en compte l'articulation complexe existant entre les différentes ressources sémiotiques qui participent à l'interaction et, en même temps, d'observer de très près les mécanismes de l'intercompréhension, pour en saisir le fonctionnement de façon détaillée. À cette fin, la méthodologie de l'analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974 ; Sacks, 1992) m'a semblé être la plus adaptée, car elle porte un regard microscopique et rigoureux sur les données, tout en permettant de relier les résultats des analyses avec des dynamiques sociales bien plus larges (Seedhouse, 1998). De plus, l'adoption d'une approche multimodale (Mondada, 2014) m'a permis de dépasser le biais linguistique (Block, 2014) qui caractérise encore souvent les études sur l'intercompréhension romane.

Au cours des années, j'ai conduit ma recherche en cherchant à répondre à mes questions de départ tout en explorant de nouvelles pistes. Après avoir soutenu ma thèse (Piccoli, 2017a), j'ai poursuivi les analyses issues de mon corpus, parallèlement à de nouvelles recherches sur d'autres types de situations professionnelles plurilingues (voir Piccoli *et al.*, 2023). Notamment, l'observation des données a fait naître de nouveaux questionnements d'ordre plus sociolinguistique, concernant les représentations des participants vis-à-vis de la communication plurilingue et leurs attentes concernant les compétences linguistiques. En particulier, je me suis intéressée au rôle de l'anglais en tant que *lingua franca* attendue et aux stratégies de résistance des locuteurs face à la pression sociale à parler anglais (voir aussi Piccoli et Pugliese, 2022).

Dès ses débuts, cette recherche à finalité descriptive s'est accompagnée d'une réflexion applicative, fondée sur l'idée qu'une compréhension plus approfondie

du fonctionnement de la communication spontanée pourrait contribuer à l'avancement de la didactique de l'intercompréhension, car elle permettrait de développer des activités qui prennent en compte les mécanismes naturels de la communication plurilingue. Entre 2015 et 2020, ma réflexion didactique a été d'ailleurs nourrie par des expériences d'enseignement, notamment dans les cours d'Intercompréhension romane au Centre des Langues de l'Université Lumière Lyon 2.

Ce livre est le fruit de cette recherche et, à ma connaissance, la première étude sur l'intercompréhension romane fondée sur l'analyse multimodale d'interactions naturelles entre locuteurs n'ayant suivi aucune formation linguistique préalable. Il s'organise en cinq chapitres. Les deux premiers posent le cadre théorique et méthodologique de la recherche : le chapitre 1 propose un cadrage sur la dimension interactionnelle dans l'étude de l'intercompréhension romane, le chapitre 2 présente la méthodologie et les présupposés théoriques de l'analyse conversationnelle multimodale et fournit une description du corpus sur lequel se fonde la recherche et du contexte professionnel des salons commerciaux. Les chapitres 3 à 5 proposent des analyses interactionnelles, en se focalisant sur trois aspects : le chapitre 3 montre les dynamiques des choix de langues dans les salons, le chapitre 4 se focalise sur les représentations et les attentes des participants vis-à-vis des langues et, pour finir, le chapitre 5 porte un regard plus microscopique sur les mécanismes de la communication pluri-romane, en montrant des phénomènes d'intercompréhension se déroulant de manière ponctuelle (des « îlots plurilingues ») et des exemples de conversations entièrement pluri-romanes. La conclusion propose un bilan du travail mené et met en avant les apports que les analyses d'interactions naturelles peuvent amener à la didactique de l'intercompréhension romane.

Données et conventions de transcription

Toutes les données présentées dans ce volume ont été vidéo-enregistrées par mes soins dans le cadre de ma recherche doctorale, grâce au soutien logistique du laboratoire Icar (UMR 5191) de Lyon et, plus particulièrement, de la Cellule Corpus Complexes (CCC). Pour la récolte des données, un protocole déontologique a été suivi, conformément aux indications du service de protection des données du CNRS. Pour chaque corpus, j'ai obtenu les autorisations signées de tous les exposants et j'ai signalé l'enquête en cours à travers des affiches à destination des clients, explicitant leur droit de demander l'interruption de l'enregistrement à tout moment. Par la suite, les données ont été anonymisées : toute référence personnelle (noms, adresses, etc.) a été remplacée. Dans le même but, les images insérées dans ce volume ont été altérées par un filtre visuel.

Pour la transcription verbale des interactions, j’ai utilisé la convention ICOR développée par le Groupe Icor (Interaction & CORpus) au sein du laboratoire Icar¹, avec l’ajout de notations multimodales inspirées par Mondada (2018a) et de captures d’écran. Cette modalité de transcription, de degré très fin, permet de rendre compte des phénomènes vocaliques et incarnés.

Tableau. Version abrégée de la convention Icor

NAT	pseudonyme du locuteur
[tu veux	production verbale en chevauchement
(0.8)	pause chronométrée (supérieure à 0.2 sec)
(inaud.)	segment inaudible
((rires))	commentaire, description d’un phénomène
< >	délimitation des phénomènes entre (())
(mais oui)	transcription incertaine
/\	intonation montante et descendante
NON	saillance perceptuelle
:	allongement du son qui précède
par-	truncation, amorce de mot
h	expiration, soupir
°bon°	segment murmuré

Des notations multimodales, en gris, sont insérées dans la transcription. Elles sont attribuées aux participants à travers l’indication de leurs pseudonymes en minuscule et ancrées aux tours de parole par différents symboles (*, \$, £). Les flèches (-->) signalent la poursuite d’un geste sur plusieurs tours de parole. Voici un exemple de notation multimodale :

11

ANN

ah *(0.2) vous avez un texte/

ann

*pointe vers ILL ----->

La notation en gris indique que ANN, après avoir produit l’exclamation « ah », initie un geste de pointage vers ILL qui se poursuivra après la fin de ce tour de parole.

Pour faciliter la compréhension, des captures d’écran sont souvent ajoutées. Elles sont ancrées dans le tour de parole correspondant à travers le symbole #.

1. Disponible sur : <https://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/> [consulté le 17 avr. 2025].

Petite note sur le plurilinguisme dans ce volume

Ce volume est rédigé en langue française standard de France métropolitaine, mais les interactions qui sont à la base de cette étude se déroulent dans plusieurs langues et variétés romanes. Comme le lecteur le découvrira, j'ai décidé de ne pas proposer une traduction en langue française insérée dans les transcriptions des interactions, mais de fournir plutôt des reformulations et des explications dans le corps de l'analyse, là où cela m'a semblé nécessaire. Ce choix a été motivé d'une part par la volonté d'alourdir le moins possible les transcriptions, d'autre part par la conviction que proposer une traduction serait en contradiction avec la notion d'intercompréhension romane que cette recherche veut promouvoir. Semblablement, les citations en anglais ou dans d'autres langues romanes ne sont pas traduites en français.

Chapitre 1

La dimension interactionnelle de l'intercompréhension romane

Depuis les années 1990, dans le domaine de la didactique des langues, l'intercompréhension romane a fait l'objet d'un nombre important de travaux scientifiques et de projets pédagogiques. Recensée comme une des quatre approches plurielles à l'enseignement des langues et des cultures par le Conseil de l'Europe en 2012 (Candelier et al., 2012), elle est de plus en plus présente dans l'enseignement secondaire et supérieur dans les pays de langues romanes (et non seulement) partout dans le monde (voir le recensement d'Araùjo et Sá et Calvo Del Olmo, 2021).

L'objectif de ce chapitre n'est pas de rapporter l'ensemble très riche des études et des actions menées dans ce domaine (pour un état de l'art voir Bonvino et Garbarino, 2022 ou Caddéo et Jamet, 2013). Je me limiterai à mettre en avant une seule des nombreuses facettes de ce champ d'études, celle de l'interaction pluri-romane, qui a inspiré cette recherche. Dans ce but, je commencerai par définir ce qu'est l'intercompréhension romane et quels sont les enjeux sociétaux de son adoption (1.1), pour ensuite présenter les projets dans ce domaine qui se sont intéressés à la dimension interactionnelle, dans des interactions médiées par l'ordinateur (1.2) et, plus rarement, dans des interactions en présence (1.3).

1.1. Qu'est-ce que l'intercompréhension ?

Plus de trente ans après la naissance du domaine d'études sur l'intercompréhension romane, la définition du terme qui est au cœur de la discipline pose encore des problèmes. Au premier abord, on peut trouver une définition assez intuitive du terme « inter-compréhension », celle d'une modalité de communication plurilingue entre locuteurs de langues romanes. Cette définition est mise en avant dans la plupart des travaux du domaine. On parle ainsi d'« une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005, p. 7), du fait « de pouvoir communiquer et de se comprendre alors que chacun s'exprime dans sa langue »

(Caddéo et Jamet, 2013, p. 42), ou de « comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre » (Degache, 2005, p. 50). Cependant, en creusant davantage, on se rend compte de la polysémie du terme : « [l]impide en apparence, la signification de ce terme possède en réalité plusieurs subtilités et concerne des domaines et des phénomènes diversifiés » (Degache, 2006, p. 13).

1.1.1. Une notion à plusieurs facettes

Conscients de cette complexité, de nombreux chercheurs ont essayé de démêler l'entrelacs définitoire en passant en revue les différentes acceptions du terme « intercompréhension » (Melo-Pfeifer et Santos, 2008 ; Jamet, 2010 ; Bonvino et Garbarino, 2022 ; Mantegna, 2022), et en les classant en fonction de critères variés. À titre d'exemple, voici les trois sens proposés par Caddéo et Jamet (2013, p. 42) :

1. L'intercompréhension désigne une situation de communication plurilingue. Cette modalité de communication peut être spontanée (ex. dans les familles bilingues), mais elle peut également constituer l'objectif d'un parcours d'apprentissage.
2. L'intercompréhension consiste à mettre en place des stratégies de compréhension se fondant sur les ressemblances entre les langues. Ces stratégies, qui reposent sur des tendances spontanées, peuvent être étudiées et enseignées.
3. L'intercompréhension désigne une approche didactique qui vise à développer des stratégies de compréhension basées sur la ressemblance entre les langues (sens 2) pour permettre aux apprenants de communiquer de manière plurilingue (sens 1).

Pour sa part, Ollivier (2013), propose de classer les différentes acceptions du terme en faisant une distinction « entre les définitions qui conçoivent l'intercompréhension dans sa dimension réceptive et celles qui mettent en avant sa dimension interactive » (p. 4). L'analyse d'Ollivier dévoile une contradiction inhérente au domaine d'études : la plupart des définitions met en avant la dimension interactive de l'échange oral, alors que, dans la pratique, la didactique de l'intercompréhension s'est fondée – surtout à ses débuts – principalement sur la dimension réceptive, notamment sur la compréhension écrite.

Jamet (2005) souligne aussi cette contradiction, en argumentant que la pratique de l'interaction orale pluri-romane est en vérité l'objectif le plus ardu à atteindre dans la formation à l'intercompréhension :

Lorsqu'on est amené à donner une définition empirique et rapide du concept d'intercompréhension entre langues voisines, on dit souvent spontanément que l'intercompréhension est en œuvre lorsque chacun parle dans sa langue et que l'autre comprend. C'est-à-dire qu'on se place d'emblée dans le cadre d'un échange communicatif réciproque où le canal serait oral. Or,

cette communication, qui apparaît la plus naturelle, constitue sans doute l'objectif didactique le plus élevé à atteindre, sinon on ne s'expliquerait pas pourquoi les premières méthodes d'intercompréhension apparues ont privilégié l'écrit.

1.1.2. De l'intercompréhension à l'intercommunication

Cette situation va évoluer à partir des années 2000, lorsque les possibilités offertes par les nouvelles technologies – notamment, la création de plateformes permettant aux étudiants d'échanger en ligne de manière plurilingue (*infra* 1.2.1) – permettent à une partie de la didactique de l'intercompréhension romane de remettre au centre la dimension interactionnelle. Toutefois, la notion d'intercompréhension semble désormais trop polysémique pour désigner clairement l'interaction pluri-romane. Se manifeste alors dans le domaine le besoin d'une nouvelle terminologie, plus précise. Ollivier et Strasser (2013), par exemple, proposent de parler de « intercompréhension interactive » pour distinguer la dimension interactionnelle de la dimension réceptive. Mais le terme qui s'affirme de manière plus nette dans ces années est celui d'*interproduction* (Balboni, 2009 ; Capucho, 2017b ; Ollivier, 2017 entre autres). Le premier à introduire le terme est Balboni qui, dans un article de 2007, soutient la nécessité de faire un pas en avant dans le domaine d'études, en passant de l'intercompréhension à l'*intercommunication* (*intercomunicazione*).

la parte iniziale del percorso temporale (prima si comprende, poi si parla) è stato rispettato, abbiamo appreso a lavorare sull'intercomprensione; adesso dobbiamo fare il passo successivo, naturale: sappiamo intercomprenderci oralmente (inter-ascoltarci e inter-leggerci), adesso dobbiamo completare il percorso per giungere all'intercomunicazione, dunque dobbiamo apprendere ad inter-parlare ed inter-scrivere. [p. 517]

Ainsi, selon Balboni, le processus d'intercommunication demande le développement de compétences de production spécifiques, à l'oral comme à l'écrit (*inter-parlare* et *inter-scrivere*). Deux ans plus tard (Balboni, 2009), le chercheur reprend le concept d'interproduction qu'il définit comme la capacité de parler de manière à aider celui qui doit nous comprendre (« come parlare in modo da facilitare chi deve capirci »).

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'analyse des stratégies d'interproduction (Caddéo et Jamet, 2013 ; Capucho, 2017b entre autres) – certains l'ont fait avant même que le terme soit proposé (Degache, 2004). Pour Capucho (2017b), ces stratégies peuvent être regroupées en quatre catégories : la gestion des éléments prosodiques (l'adaptation du débit de parole, l'adoption d'une articulation claire), le choix lexical (l'utilisation de termes transparents dans les différentes langues romanes), la sélection linguistique (le choix de langues) et la réparation interactionnelle (les pratiques visant à prévenir ou réparer les

problèmes liés au plurilinguisme). Comme le fait remarquer Ollivier (2017), parmi ces stratégies, on peut distinguer celles qui sont spécifiques à la communication plurilingue et, notamment, pluri-romane – comme l’alternance entre les langues et l’utilisation de termes transparents – des stratégies d’adaptation plus générales, qui se retrouvent également dans la description du *foreigner talk* (Ferguson, 1971 ; 1981) – i.e. le registre de langue simplifié que les natifs utilisent spontanément pour s’adresser à des non-natifs. La spécificité de l’interproduction serait alors à trouver dans l’attention que le locuteur est censé porter au répertoire de connaissances linguistico-culturelles de ses interlocuteurs.

L’interproduction est donc le fait, en situation de communication plurilingue et pluriculturelle, d’adapter son comportement langagier et culturel en s’appuyant spécifiquement sur le capital linguistique et culturel commun aux partenaires de communication en présence. Chacun s’exprime alors dans la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) il est le mieux à même de procéder à ces adaptations pour produire un discours permettant la meilleure co-construction de sens possible avec les autres personnes impliquées. [Ollivier, 2017, p. 350]

1.1.3. L’intercompréhension comme utopie sociale

La notion d’interproduction, qui s’affirme dans les années 2010, contribue à un glissement de focalisation de la dimension réceptive à la dimension interactionnelle qui, comme le signale Ollivier (2017), plus qu’une redirection, constitue en fait un retour aux sources.

En effet, dès les débuts des études sur l’intercompréhension, l’interaction orale occupe une place très particulière – et en bonne partie fantasmée – dans les représentations des personnes qui pratiquent et soutiennent cette approche didactique. La possibilité d’utiliser l’intercompréhension romane spontanément est généralement considérée comme un *a priori* de ce domaine d’études. Cette modalité de communication est souvent présentée comme une « pratique ancienne » (Caddéo et Jamet, 2013), voire « ancestrale » (DGLFLF, 2016), que les locuteurs de langues romanes utiliseraient depuis toujours pour communiquer avec leurs voisins, lors de leurs voyages. En soutien de cette thèse, on fait référence au bagage expérientiel de tout locuteur romanophone et on rapporte des témoignages anciens, comme celui du linguiste Jules Ronjat, qui écrivait en 1913 (cité in DGLFLF, 2016) :

Aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j’ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d’affaires.

Les études de Ronjat sont d’ailleurs mentionnées dans la tout première définition du terme intercompréhension, que Jamet (2010) a retracée en 1975 dans le *Grand Larousse de la langue française*. Dans la définition, on lit ainsi que Jules Ronjat « pour délimiter le franco-provençal et le provençal, a mis en valeur le facteur

d'intercompréhension : s'entend-on facilement entre voisins ? ». Les écrits de Ronjat mettent en avant une vision de l'intercompréhension très centrée sur la pratique de l'interaction orale. Comme le fait remarquer Ollivier (2017), Ronjat ne se borne pas à la dimension réceptive, mais il décrit ce qu'un siècle plus tard Balboni (2007 ; 2009) définira comme interproduction, détaillant certaines des stratégies que les locuteurs peuvent utiliser pour se faire comprendre, comme par exemple, « répéter ou expliquer un mot, ou [...] changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris » (Ronjat, 1913, cité in Ollivier, 2017).

D'autres témoignages illustres sont évoqués pour souligner ce recours ancestral à l'intercompréhension romane. Ainsi par exemple dans un dépliant sur l'intercompréhension publié en 2016, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France met en exergue une citation de Jean Jaurès, tirée la *Revue de l'enseignement primaire* du 15 octobre 1911.

J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs.

Ce qui est intéressant dans ce témoignage est que l'observation d'une pratique de communication plurilingue spontanée se transforme immédiatement dans une vision de société, presque une utopie communicative. En effet, parmi les arguments en soutien de l'enseignement de l'intercompréhension, il y a la volonté de proposer une modalité possible de communication internationale à l'intérieur du monde romanophone. Comme l'esperanto ou la lingua franca nova, l'intercompréhension romane constituerait une alternative à l'utilisation de l'anglais comme langue de communication internationale, mais différemment de ces deux autres langues, elle présenterait l'avantage indéniable que chaque locuteur pourrait s'exprimer dans sa langue maternelle. Cette idée est bien représentée par une citation d'Umberto Eco (1994) qui est devenue quasiment un manifeste dans le domaine de l'intercompréhension romane :

Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition.

Dans cette tension entre passé et futur, on voit bien que la représentation de l'intercompréhension en tant que communication orale pluri-romane reste très présente. À la fois idéal sociolinguistique, point de départ du domaine d'études et objectif ultime de l'approche didactique, la possibilité de parler en utilisant « chacun sa langue » constitue depuis le début le cœur battant des études sur l'intercompréhension romane.

1.2. L'interaction plurilingue à distance

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, dans la pratique des formations à l'intercompréhension romane, la compétence d'interaction orale plurilingue a pendant longtemps constitué plus un idéal qu'un objectif didactique réel. Jusqu'aux années 2000, l'approche réceptive, visant à développer chez les apprenants des compétences de compréhension (écrite dans un premier temps, puis également orale) en plusieurs langues romanes de manière intégrée, était en effet dominante. À partir des années 2000, l'approche réceptive coexiste avec l'approche interactionnelle, qui cherche à former les apprenants aux dynamiques de la communication pluri-romane pour qu'ils puissent interagir au mieux. Comme le soulignent Bonvino et Garbarino (2022), ces deux approches ne sont pas nécessairement opposées, au contraire : dans les programmes des cours d'intercompréhension romane, souvent le développement de la compétence de compréhension est considéré comme un objectif préalable au développement de la compétence d'interaction (voir par exemple Carrasco Perea *et al.*, 2008). Cette évolution peut être observée aussi plus largement dans l'histoire du domaine d'études, dans lequel on a assisté à « un glissement progressif de la réception écrite à la réception orale et, finalement, à l'interaction écrite et orale » (Capucho, 2012).

1.2.1. Les plateformes pour l'interaction à distance : *Galanet et Galapro*

D'après Bonvino et Garbarino (2022), dans la réalité académique, du moins pour le contexte français, ces deux approches – réceptive et interactionnelle – peuvent être reliées à deux écoles : d'une part, l'école de Claire-Blanche Benveniste (Aix-en-Provence), d'autre part, l'école de Louise Dabène (Grenoble). Si dans une première phase les travaux des deux équipes sont assez proches, portant sur le développement des compétences de compréhension (l'équipe de Benveniste avec le projet *Eurom4* et l'équipe de Dabène avec *Galatea*)¹, dès le début des

1. Le projet *EuRom4*, développé entre 1989 et 1997, propose une série de lectures de difficulté croissante dans quatre langues romanes (français, italien, espagnol, portugais). À travers ces lectures, les apprenants – qui doivent maîtriser au moins une des quatre langues – sont censés

années 2000, l'équipe grenobloise met au centre de sa démarche la dimension interactionnelle, en profitant des nouvelles technologies pour permettre aux étudiants de pays différents d'interagir de manière plurilingue.

Ainsi, en 2001, l'équipe de Grenoble, sous la direction de Christian Degache, lance le projet *Galanet*, qui permet le développement d'une plateforme numérique, active à partir de 2004, destinée aux étudiants universitaires du monde romanophone. Accompagnés généralement par un animateur en classe, les étudiants participent à des sessions de travail international en ligne. Chaque session est organisée en plusieurs phases, pour une durée totale d'environ dix semaines. Après une phase initiale de connaissance et familiarisation à la plateforme, les étudiants s'organisent en groupes et collaborent à la création d'un dossier de presse sur un thème culturel. Dans ce but, ils doivent communiquer entre eux dans des forums et dans le chat, en utilisant chacun sa langue. L'approche de *Galanet* est donc actionnelle : les étudiants doivent utiliser une communication plurilingue pour réaliser la tâche. Dans ce sens-là, l'interaction en intercompréhension n'est plus seulement un objectif d'apprentissage, mais devient aussi un outil d'apprentissage, un véritable instrument de travail.

Sur le modèle de *Galanet* est ensuite développée une deuxième plateforme dénommée *Galapro*. Le projet est coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'université d'Aveiro, entre 2008 et 2010. Cette plateforme, proche de la première dans sa structure et dans son fonctionnement, diffère par rapport à ses destinataires : *Galapro* a en effet pour but la formation de formateurs à l'intercompréhension. Dans ce cas, donc, les participants aux sessions sont des professionnels de l'enseignement – ou du moins, des passionnés – qui travaillent ensemble pour réaliser des travaux originaux sur des thématiques autour de l'intercompréhension. Comme *Galanet*, *Galapro* vise à former à l'intercompréhension *par* l'intercompréhension (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2012) par le biais des forums et du chat plurilingues.

Les deux plateformes, *Galanet* et *Galapro*, restent actives jusqu'à 2015-2016, quand elles sont abandonnées à cause de leur obsolescence informatique

développer simultanément la compétence de compréhension écrite dans les trois autres langues. Le manuel propose donc un apprentissage intégré, qui se base sur la confrontation entre les différentes langues. Le projet, encore actif, a changé de nom en EuRom5 car le catalan a été ajouté au manuel. Il propose aujourd'hui des matériaux en ligne.

Le projet *Galatea* se déroule en deux phases : les années 1991 à 1995 sont consacrées à l'observation et à l'analyse des stratégies adoptées et des difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue romane lors de l'apprentissage d'une deuxième langue romane. Sur la base des résultats, entre 1995 et 1999 l'équipe de *Galatea* élabore cinq CD-Rom pour les cinq langues impliquées (français, italien, espagnol, portugais, catalan), chacun réalisé par une des universités partenaires du projet. Chaque CD-Rom propose en plus une unité de sensibilisation à l'intercompréhension et un cadre historique sur les langues. Les parcours d'apprentissage visent le développement des compétences passives, surtout de lecture, mais la dimension orale est prise en compte, car les apprenants ont la possibilité d'écouter la version oralisée des textes proposés.

(Bonvino et Garbarino, 2022). Les sessions de formation ont néanmoins continué (et continuent encore à ce jour), hébergées sur une nouvelle plateforme, développée dans le cadre du projet *Miriadi* (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) sous la direction de Sandra Garbarino (Université Lumière Lyon 2).

Dans l'ensemble, à partir de 2004, des dizaines de sessions de travail ont vu coopérer des étudiants et des formateurs provenant de tout le monde romophone. Dans ces sessions, les participants ont pu mettre en pratique le principe de l'intercompréhension romane (chacun s'exprime dans sa langue), en interagissant à distance, en modalité asynchrone (dans les forums) et synchrone (dans les chats).

Par ailleurs, les productions des participants aux sessions ont été récoltées et ont constitué un très large corpus d'interactions plurilingues. Notamment, les interactions dans les chats, ou clavardages, ont fait l'objet de très nombreuses analyses. Ainsi, les sessions représentent non seulement un outil de formation, mais aussi un outil de recherche essentiel pour la compréhension des dynamiques de la communication pluri-romane.

1.2.2. Analyses d'interactions écrites

Parmi les différents aspects abordés dans les recherches menées sur ces corpus, une grande attention a été accordée aux stratégies utilisées par les utilisateurs pour gérer tant les difficultés de la communication plurilingue que ses dimensions relationnelles. Ainsi la gestion des moments de désaccord, de conflit ou d'incompréhension et, plus largement, les séquences de négociation du sens ont été au centre d'un grand nombre d'analyses (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2003, 2009 ; Carpi et De Carlo, 2009 ; Vela Delfa, 2009 entre autres). Certaines de ces analyses ont mis en avant la valeur de ces rencontres pour le développement de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2007, 2009 ; Araújo e Sá *et al.*, 2010 entre autres), d'autres se sont centrées sur la dimension affective de l'échange (Bertelli, 2016 ; De Carlo et Hidalgo Downing, 2017). Pour finir, quelques analyses ont décortiqué des phénomènes linguistiques plus précis qui jouent un rôle important dans la construction de l'intersubjectivité, comme la reprise de la parole de l'autre (Araújo e Sá *et al.*, 2011) ou les stratégies de politesse linguistique (Álvarez Martinez et Devilla, 2009).

Un aspect particulièrement intéressant qui ressort de ces analyses est le rôle central du contrat de communication-apprentissage plurilingue. Les participants aux sessions, en adhérant à l'expérience plurilingue, suivent le contrat consistant à pratiquer le principe de base de l'intercompréhension romane (« chacun parle sa/ses langue(s) romane(s) »). Leur adhésion forte au projet pédagogique fait que l'infraction du contrat est généralement sanctionnée. Comme le montrent Araújo e Sá et Melo-Pfeifer (2009), la plupart des désaccords (4 sur les 12 repérés par les chercheuses dans une session *Galanet*) concerne en effet les langues

de communication. Notamment, le recours à l'anglais ou à une autre langue non-romane de la part d'un des participant déclenche souvent des séquences de contestation et de rappel du contrat de communication-apprentissage. Nous pouvons observer cela dans ce court extrait (tiré de Araújo e Sá *et al.*, 2007).

[Narossa]	Let's talk about the theme!
[Yvicat]	comment tu vas
[Mizene]	Olhem
[Iana]	buenos dias a todos !
[Queflot]	aie quelqu'un qui parle anglais dans ce projet, il vas se faire éjecter :-)
[Iana]	vale, vale !

Les infractions au contrat de communication-apprentissage entraînent ainsi des ruptures dans la communication, qui semblent avoir une fonction pédagogique importante, en tant que « moments-clé de rappel et de renégociation des aspects contractuels sous-tendant les interactions » (Bono et Melo-Pfeifer, 2008, p. 242).

Les analyses des clavardages montrent néanmoins que les règles du jeu (chacun parle sa/ses langue(s) romane(s)) ne sont pas toujours appliquées de manière rigide. Melo-Pfeifer (2015) observe en effet que les participants utilisent de manière fluide leurs répertoires langagiers : « the choice of the language of communication is quite flexible, despite the communicative contract, depending on the events that emerge during the conversation » (p. 8). Un exemple de ce comportement communicatif peut être observé dans l'extrait suivant (tiré de Melo-Pfeifer et Araújo e Sá, 2018), dans lequel les langues mobilisées sont indiquées entre parenthèse à la fin de chaque tour de parole.

[lusitana]	c sympa les blagues de blonde (FR)
[AntonioR]	¿Que son blagues? (ES, FR)
[esmeralda]	blagas sao piadas, anedotas (ES, PT)
[SilviaM]	Blagues son anedotas piadas! (FR, ES, PT)
[colombia]	blagues = bromas (FR, ES)
[lusitana]	blagues sao historias que fazem rir (FR, PT)
[CristinaV]	tambien pueden ser chistes (ES)

Pour rendre compte de ce phénomène, les chercheuses mobilisent la notion de *translanguaging* (García, 2009 ; García et Wei, 2014). Les moments de *translanguaging* – c'est-à-dire, les moments dans lesquels les participants passent librement d'une langue à l'autre en profitant de leurs répertoires langagiers plurilingues (*infra* 2.1.4) – ne sont pas vus comme des infractions au contrat de communication, mais plutôt comme faisant partie du processus d'apprentissage, avec un double rôle : d'une part ces pratiques plurilingues constitueraient des moyens pour l'apprentissage (*translanguaging to learn*), d'autre part ils seraient l'objectif même du processus d'apprentissage (*learning translanguaging*) (Melo-Pfeifer et Araújo e Sá, 2018).

Toutes les études mentionnées jusqu'ici, fondées sur l'analyse d'interactions en clavardage, ont dû prendre en compte, au moins dans une certaine mesure, les spécificités de la communication médiée par ordinateur. Autrement dit, ces analyses ont eu pour objet des productions non seulement langagières mais techno-langagières (Develotte et Paveau, 2017 ; Paveau, 2019). Plus particulièrement, le caractère hybride du chat, ce « mélange de la langue orale et de la langue écrite » (Ledegen et Richard, 2007, p. 88), a fait l'objet de quelques études spécifiques (Álvarez Martínez, 2007 ; Álvarez Martínez et Degache, 2009) qui ont répertorié les formes d'oralité présentes dans les interactions de *Galanet*. Les chercheurs ont notamment observé la présence de stratégies pour réguler l'alternance des tours de parole, comme le recours aux prénoms des destinataires, l'utilisation de marqueurs de contact (du type « écoute ») et d'autres marqueurs du discours (ex. « bueno »), ainsi que d'interrogations interpellatives (ex. « n'est-ce pas ? »). Ils ont également souligné la centralité de la fonction phatique, qui se manifeste par des continueurs (« si », « okay ») et des émoticones, et la fréquence d'utilisation de certaines constructions syntaxiques typiques de l'oral, comme les dislocations à gauche et la syntaxe enchaînée. Dans ce court extrait (tiré de Álvarez Martínez et Degache, 2009), nous pouvons observer ce dernier phénomène (tour en gras), spécialement révélateur d'une relation à l'écrit tout à fait particulière, dans laquelle la pensée est exposée pendant son déroulement, comme c'est généralement le cas à l'oral.

[23:52:11] [AlbertoG] sí, ¿como se dice en francés una persona que nunca piensa en cosas reales, solo en fantasia? [...]

[23:53:12] [MarcD] **ah! c'est plus dur... déjame pensar... se me ocurre un «tiro al aire» pero no es en francés...lol... une tête en l'air**

[23:53:25] [MarcD] non, c'est pas ça

Par leur analyse, Álvarez Martínez et Degache visent à montrer que les productions du chat plurilingue présentent des traits d'oralité importants, et qu'elles peuvent donc être considérées comme propédeutiques au développement de la compétence d'interaction orale. Malgré cela, les chercheurs se montrent conscients que le clavardage ne satisfait que partiellement aux attentes des apprenants : « [i]l est certain néanmoins que la présence du code oral dans une session reste en deçà des attentes de nombreux participants » (Álvarez Martínez et Degache, 2009, p. 31).

1.2.3. Interactions orales à distance : le projet IOTT

L'envie qui se manifeste dans le domaine de mettre en pratique l'intercompréhension dans son acception la plus ancienne, de communication orale pluri-romane, pourra être enfin satisfaite dans les années 2010 dans le cadre de quelques projets permettant aux apprenants d'interagir en présence (*infra* 1.3) et à distance.

Notamment, le projet *IOTT* (*Intercompréhension Orale en Télétandem*), porté par Sandra Garbarino (Université Lumière Lyon 2) et Paola Leone (Università del Salento), depuis 2017 permet à des étudiants universitaires d'interagir à l'oral, en visioconférence (Garbarino et Leone, 2020). Le projet continue ainsi les nombreuses expériences de télétandem existant dans le domaine de la didactique des langues (voir Helmling, 2002 ; Telles, 2009 entre autres), mais en proposant une modalité de communication différente : à la place du monolinguisme alterné (Aranha et Leone, 2016), consistant à pratiquer une seule langue à la fois, *IOTT* se base sur une communication en intercompréhension, c'est-à-dire selon le principe de « chacun parle sa/ses langue(s) romane(s) ». Pour garantir le plurilinguisme des échanges, la participation est réglée en fonction des répertoires langagiers des apprenants : « les deux étudiants membres du même binôme doivent être locuteurs de deux langues romanes différentes et ils ne doivent avoir eu aucune, sinon une très petite expérience d'usage, même réceptif, de la langue du partenaire » (Garbarino et Leone, 2020, p. 4).

La formation prévoit différents moments : les apprenants recourent d'abord à la plateforme *Miriadi* pour un premier contact asynchrone (dans un forum) de présentation des participants. Une fois les binômes faits, les étudiants doivent organiser leurs rencontres en autonomie. Trois séances de télétandem, d'une durée de 30 minutes environ, sont prévues. Dans chaque séance, on demande aux apprenants de réaliser une série de tâches, consistant à recueillir des informations sur l'autre (ses intérêts, ses habitudes, ses projets...) et à résoudre ensemble des problèmes. Entre les séances de télétandem, les apprenants participent aussi à des sessions de médiation avec l'enseignant (ou dans certains cas, à des sessions d'autoréflexion), ayant pour but de fournir un étayage à leur expérience d'apprentissage. De plus, il leur est demandé de rédiger des journaux réflexifs dans leur L1 à la fin de chaque séance de télétandem.

L'intérêt du projet *IOTT* réside d'une part dans le fait de mettre enfin les étudiants universitaires dans une situation d'interaction pluri-romane en face à face – même s'il s'agit d'un « face à face en ligne » (Develotte *et al.*, 2011), comportant donc certaines spécificités. D'autre part, l'enregistrement audiovisuel des séances de télétandem permet la construction et l'analyse d'un corpus d'interactions orales authentiques. Les premières analyses publiées à partir de ces données, permettent de mettre en lumière certains phénomènes récurrents dans ces interactions et, dans une perspective didactique, de montrer quelles stratégies se révèlent les plus efficaces pour atteindre l'intercompréhension. Ainsi par exemple, dans l'extrait suivant (tiré de Bonvino et Garbarino, 2022, p. 126), on peut remarquer l'efficacité de la reprise du discours de l'autre réalisée autour de plusieurs mots-clefs (*Erasmus, semestre, février*).

- 1 M : Donc tu es à l'université de Saragosse
- 2 J : Sim
- 3 M : Ok. En... en échange Erasmus ?
- 4 J : Sim estou a fazer Erasmus, um semester.
- 5 M : Un semestre, d'accord.
- 6 J : [hoche la tête]
- 7 M : Donc, jusqu'en décembre ?
- 8 J : Euh... até fevereiro.
- 9 M : Ah, oui, en février, oui.

La reprise du discours de l'autre peut également permettre de déceler de potentiels malentendus, comme c'est le cas dans l'extrait suivant (tiré de Bonvino et Garbarino, 2022, p. 126).

- 1 I : Mi sono laureata in inglese, fra... eehh... Inglese, spagnolo, tedesco e portoghese. E...
- 2 L : T'as étudié tout ça ?
- 3 I : Oui...
- 4 L : Anglais, espagnol, portugais et français ?
- 5 I : No. Français no.
- 6 L : Ah.

Comme le remarquent Bonvino et Garbarino, cet extrait est intéressant aussi car il montre un phénomène de convergence linguistique. Aux lignes 3 et 5, en effet, le locuteur I s'aligne sur l'utilisation du français, en enfreignant le contrat de communication, alors même qu'il est en train de dire qu'il n'a pas étudié (et donc ne maîtrise pas) cette langue.

Si les analyses des données *IOTT* confirment un certain nombre des observations faites sur les interactions en clavardage, elles pointent néanmoins quelques spécificités, liées au canal oral. Notamment, les données montrent la fonction des ressources gestuelles dans la création du sens. Dans l'extrait suivant (tiré de Bonvino et Garbarino, 2022, p. 137), on peut observer par exemple que la représentation des nombres à travers les doigts joue un rôle de premier ordre dans la négociation du sens.

- 1 E : Mes parents habitaient avant à Lyon
- 2 A : Mmh [hoche la tête]
- 3 E : Mais ils ont déménagé à la campagne
- 4 A : Okkei
- 5 E : Quand j'avais deux mois [fait 2 avec ses doigts]
- 6 A : [regard perplexe, fait 2 avec ses doigts]
- 7 E : Mois... Janvier, février, mars... [fait 1, 2, 3 avec ses doigts]
- 8 A : Ah... ok, ok.
- 9 [A et E sourient]
- 10 A : Ok, mois, ok.

Par ailleurs, les analyses issues du corpus *IOTT* présentent l'avantage de pouvoir croiser l'observation des pratiques langagières et interactionnelles des participants avec les considérations qu'eux-mêmes rédigent dans leurs journaux réflexifs. Ainsi par exemple le passage suivant du journal de E (tiré de Bonvino

et Garbarino, 2022, p. 137), faisant référence à l'extrait que nous venons de commenter, nous donne accès au processus mental du participant et notamment à son anticipation d'une stratégie d'interproduction :

Dans le cas du mot "mois", j'avais anticipé le fait qu'elle ne comprendrait pas et c'est effectivement ce qui s'est passé. Du coup, j'ai fait ce que j'avais prévu, à savoir répéter le mot et lui énumérer les mois de l'année en les comptant avec mes doigts et ainsi elle a réussi à comprendre (E).

Pour finir, d'autres actions didactiques profitant des outils de visioconférence pour faire interagir les apprenants à l'oral sont en train de voir le jour. Garbarino et Lesparre (2022) relatent par exemple une expérience de formation menée dans le contexte de l'Université internationale UNITA, qui a mis en lien des étudiants des universités de Pau et de Turin. Dans le cadre d'un atelier d'intercompréhension, les étudiants ont été amenés à échanger d'abord à l'écrit (sur une plateforme collaborative) puis à l'oral (en visioconférence). Selon un scénario actionnel, les étudiants devaient se répartir en groupes multilingues, choisir une thématique et travailler à un projet collaboratif. Les échanges en visioconférence ont été enregistrés, ce qui a permis aux chercheuses de récolter environ 180 minutes de données vidéo. Ce corpus a été ensuite utilisé pour analyser les stratégies pragmatiques mises en place par les étudiants et pour évaluer leurs compétences en intercompréhension.

1.3. L'interaction plurilingue en présence

Parmi les nombreux projets sur l'intercompréhension romane, rares sont ceux qui ont mis les apprenants dans des situations d'interaction orale en présence, sans la médiation d'un ordinateur. Cela s'explique clairement par les difficultés logistiques et financières d'organiser des rencontres de visu entre participants provenant de pays différents. Néanmoins, aux cours des années 2010, quelques expériences de ce type ont été réalisées.

1.3.1. L'intercompréhension pour les professionnels : *Prefic et Cinco*

Au début des années 2010, deux projets mettent en place, après une première phase de formation à distance, des rencontres en présentiel entre les participants. Il s'agit des projets *Prefic* (2010-2012) – coordonné par l'association marseillaise Mondes Parallèles –, et *Cinco* (2011-2013) – coordonné par Filomena Capucho de l'Universidade Católica Portuguesa. Ces deux projets ont en commun de s'adresser à un public adulte de professionnels particulièrement exposés à se retrouver dans des contextes de communication

plurilingue, dans lesquels l'adoption de l'intercompréhension pourrait se révéler bénéfique aux échanges² : *Prefic* s'adresse aux professionnels des Cités des Métiers³ et *Cinco* aux salariés d'associations de volontariat social et culturel.

L'objectif de ces projets est de proposer une alternative à l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* dans les rencontres professionnelles internationales, ce qui permettrait d'instaurer une réelle équité linguistique, car aucune langue ne dominerait les autres et aucun des partenaires ne serait obligé de s'exprimer dans une langue qu'il ne maîtrise pas bien. La grande nouveauté de ces projets consiste dans le fait de transformer l'intercompréhension en une « finalité pragmatique professionnelle » (Capucho, 2012, p. 5), en visant « un changement de pratiques communicatives en contexte professionnel où les *apprenants* deviendront des *utilisateurs* socialement contextualisés » (*Ibidem*). Par rapport aux projets s'adressant à un public universitaire, l'enjeu est donc bien différent : pour les étudiants, la pratique de l'intercompréhension est avant tout un objet d'apprentissage, dont l'utilité dans le monde extérieur à l'université est pressentie mais reste à être expérimentée. Pour les professionnels de *Cinco* et de *Prefic*, l'intercompréhension peut devenir très rapidement un outil de travail et un moyen de surmonter de réelles difficultés de communication en milieu international.

Le projet *Prefic* (Capucho, 2012 ; Deransart *et al.*, 2017) propose une formation professionnelle aux agents des Cités des Métiers de Paris, de Rome et de Porto, dans laquelle des moments d'apprentissage plus formel, centrés sur le développement des compétences de réception en langues romanes, alternent avec des séances de travail en face à face et à distance, visant la réalisation d'une tâche collaborative. Le produit final de cette tâche est une charte de bonnes pratiques à suivre pour la Winter School 2012, qui rassemble à Rome les 6 et 7 février 2012 120 participants parlant 4 langues différentes. Lors de cet événement, les personnes ayant suivi la formation *Prefic* assurent le rôle de médiateurs. Chacun des quinze ateliers se déroulant en intercompréhension dans la Winter School voit alors interagir une quinzaine de personnes encadrées par deux médiateurs. La charte des bonnes pratiques est diffusée aux participants sur le moment. Ainsi, la grande majorité des participants aux ateliers expérimentent l'intercompréhension romane pour la première fois, sans avoir suivi de formation préalable. Les retours de cette expérience semblent très positifs. Deransart et ses collègues (2017) rapportent les

-
2. Un troisième projet destiné aux professionnels du secteur naval, *Intermar* (2012-2013) (voir Capucho, 2014), ne sera pas traité ici car il n'a pas abouti à des interactions en face à face entre les participants.
 3. Les Cités des Métiers sont des structures proposant gratuitement à tous les publics des conseils d'orientation et d'information sur les métiers et la vie professionnelle. Le Réseau International des Cités des métiers fédère aujourd'hui 26 espaces labellisés Cités des métiers dans 7 pays différents et 3 continents.

résultats d'une évaluation de l'expérience de la Winter School, par le biais d'un questionnaire (ayant obtenu soixante-neuf réponses) et de quelques interviews qualitatives. Globalement, les résultats indiquent que les participants n'ont pas rencontré de problèmes majeurs de communication et que, au contraire, pour un bon nombre d'eux la communication a été bien plus efficace que dans les éditions des années précédentes du même évènement. Pour 89,9% des personnes ayant répondu au questionnaire, l'intercompréhension romane est « un mode de communication facilitant les échanges » et pour 54 personnes sur 69 elle n'est pas plus compliquée à utiliser que l'anglais. Les interviews qualitatifs montrent une vision de la communication pluri-romane comme plus équitable et efficace par rapport aux autres modalités de communication internationale. Voici quelques extraits (tirés de Deransart *et al.*, 2017) :

- « c'est la première année qu'il y a une réalisation de vrais échanges entre les francophones et les non-francophones qui n'ont pas été mis en minorité... et donc ça a amélioré énormément la qualité des échanges et chacun a trouvé sa place. » (A. J.) ;
- « elle [l'IC] m'a permis de participer de manière beaucoup plus active dans les ateliers, parce que l'année dernière par exemple, à Genève, je ne comprenais rien [...] » (C. L.).
- « en espagnol, je peux donner une explication plus exhaustive de mon projet et l'expliquer beaucoup mieux pour que les autres comprennent... si je la fais en anglais, je pense plus à comment dire les choses... je réfléchis plus et j'oublie les gens qui m'écoutent, donc je préfère la faire en espagnol » (C. L.).

Les échanges de la Winter School 2012 n'ont pas été à l'origine d'un corpus de données orales. Cependant, Capucho (2012) a esquissé des considérations fondées sur son observation participante à l'évènement. La chercheuse souligne ainsi le recours fréquent à des auto-reformulations (l'expression potentiellement opaque *no âmbito* est par exemple reformulée par *no contexto*), à la traduction consécutive en plusieurs langues à la fois (*chiuso, fermé, locked out, kaput*), à des interventions métadiscursives (*Pôle Emploi... ça va ?*), à des appels à la collaboration interactionnelle (demandes de clarification et manifestations d'intercompréhension), à des gestes illustratifs et des mimiques. D'après Capucho, la démarche la plus récurrente dans ce contexte serait ce qu'elle nomme « reprise diaphonique », qui consiste à reprendre les propos de l'interlocuteur pour s'assurer de les avoir compris.

Le projet *Cinco* (Capucho, 2017a) reprend les mêmes objectifs de *Prefic*, en s'adressant aux salariées d'associations de volontariat social et culturel des cinq pays romanophones. La formation, d'une durée totale de 80 heures, se base sur un système d'apprentissage hybride (*blended learning*), à travers des activités et des matériaux disponibles en ligne, une plateforme Moodle, un groupe Facebook, un tutorat en présentiel et à distance. L'apprentissage est structuré en quatre modules : familiarisation avec la notion d'intercompréhension, développement

des compétences de réception (d'abord écrite, puis orale), développement des compétences d'interaction par le biais de la réalisation de tâches collaboratives à distance. Ces tâches visent notamment la dernière étape du projet, c'est-à-dire la préparation d'un événement final, qui réunit les participants du projet à Marseille en octobre 2013.

La pratique de la communication orale pluri-romane n'est pas réalisée uniquement lors de cet événement final, mais aussi durant une série de rencontres préalables entre les membres du projet. Une de ces rencontres, ayant lieu à Bucarest le 5 et le 6 septembre 2013, a été à l'origine du corpus *Bucarest-Cinco*, qui inclut environ 3 heures d'enregistrements vidéo de séances de travail (réunions plénières et réunions partielles de groupes de travail). Ce corpus a fait l'objet de plusieurs analyses menées par Capucho et son équipe (Capucho, 2017a, 2017b ; Capucho et Silva, 2016 ; Capucho *et al.*, 2018), en adoptant un modèle d'analyse qui s'inspire à la fois de l'analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974), de l'approche modulaire à l'analyse du discours de l'école de Genève (Roulet *et al.*, 2001), de la *Critical Discourse Analysis* (Fairclough, 1992) et des théories de la politesse linguistique (Brown et Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992) (pour une description détaillée du modèle voir Capucho, 2016).

Ces études mettent en avant un certain nombre de spécificités des échanges dans ce corpus. En premier lieu, Capucho et Silva (2016) soulignent le caractère profondément collaboratif de ces interactions, dans lesquelles les participants adoptent une attitude de bienveillance (*benevolent attitude*, Meierkord, 2000) et une attention à l'autre et à ses besoins, qui sont (au moins en partie) le résultat de la formation suivie. En effet, d'après les chercheuses, la conscience que ces locuteurs ont des langues romanes, et notamment, du degré de transparence existant entre les termes dans les différentes langues, font qu'ils peuvent arriver à anticiper les sources potentielles de l'incompréhension. Pour indiquer ce phénomène, les chercheuses reprennent le terme de « diligent anticipation » proposé par Araújo e Sá (1993). Cette stratégie peut être observée dans l'extrait suivant (tiré de Capucho et Silva, 2016, p. 1356), lorsque J, dans son tour de parole en espagnol, traduit immédiatement en anglais des termes (*ordenador*, *ratón*) dont il anticipe l'opacité pour son interlocutrice lusophone.

J: el orde] **el ordenador el computer**/ eh

J: sí tienes/ lo puedes hacer/ con **el ratón** ((...)) con **el** **mouse** o// aqui

L'attitude collaborative des participants se manifesterait également par un nombre élevé de marqueurs phatiques et pragmatiques, par des phénomènes de « diaphonic echoes » (*Ibidem*, p. 1355), i.e. par des reprises minimales du discours de l'autre, qui peuvent se réaliser dans des langues différentes, et par une tendance générale à converger avec l'autre. Les chercheuses soulignent également que, dans ce corpus, les moments problématiques ou conflictuels sont rares et

que, globalement, « meaning is actually co-constructed in a smooth process » (*Ibidem*, p. 1362), ce qui prouverait d’une part la réussite de la formation *Cinco* et d’autre part la nature intrinsèquement coopérative des interactions plurilingues déjà énoncée par Araújo e Sá et Melo-Pfeifer (2009). D’après les chercheuses, l’expérience de ce « bonheur conversationnel » (Auchlin, 1991) serait liée à la situation d’équité linguistique rendue possible par l’intercompréhension romane.

Les analyses ultérieures du corpus *Bucarest-Cinco* confirment ces premiers résultats, en mettant en lumière de nouveaux aspects. Ainsi par exemple la tendance à la convergence avec l’autre est étudiée aussi du point de vue de la sélection linguistique (Capucho 2017b ; Capucho *et al.*, 2018), c’est-à-dire des choix de langues effectués au niveau local par les participants. Capucho (2017a) montre notamment que les locuteurs peuvent s’aligner momentanément sur l’usage de la langue de l’autre pour des raisons de contiguïté ou d’empathie linguistique.

La sélection linguistique est considérée par l’équipe d’Aveiro comme une des stratégies principales d’interproduction, au même titre que les adaptations prosodiques, les pratiques de réparation et les choix lexicaux. L’analyse du corpus *Bucarest-Cinco* montre que ces stratégies sont adoptées de manière efficace par les locuteurs, sans doute grâce à la formation théorique qu’ils ont suivie. Pour ne prendre qu’un exemple, observons ce court extrait, dont Capucho (2017b) analyse les choix lexicaux.

1 : era exatamente fazer **economizar** dinheiro do jantar † / porque é muito menos/ **dispendioso**/ fazer o jantar para as pessoas/ do que pagar a um restaurante

La chercheuse se concentre sur deux termes de registre plutôt élevé (*economizar*, *dispendioso*) que le locuteur lusophone choisit au lieu de leurs synonymes d’usage plus courant (*poupar*, *caro*). En comparant ces termes dans cinq langues romanes (portugais, espagnol, français, italien, roumain), Capucho montre que ces choix lexicaux dénotent une conscience des mécanismes réceptifs de l’intercompréhension romane et, notamment, du fait que les termes de registre soutenu, grâce à leurs racines latines, présentent généralement un haut degré de transparence.

Tableau 1. Comparaison lexicale (Capucho 2017b)

PT	ES	FR	IT	RO
economizar poupar	economizar ahorrar	économiser épargner	economizzarre risparmiare	a economisí –
dispendioso caro custoso	dispendioso caro costoso	dispendieux cher coûteux	dispendioso caro costoso	– scump costisitor

D'après les observations de Capucho, Silva et Chenoll (2018), les stratégies d'interproduction ne sont pas utilisées de la même manière par tous les participants. Notamment, les chercheurs remarquent une corrélation entre l'interproduction et la L1 des locuteurs : les locuteurs ayant pour L1 une langue peu enseignée, comme le roumain et le portugais, manifesteraient une sensibilité plus importante envers l'adaptation de leur discours aux interlocuteurs. Pour les chercheurs, cela prouve que les stratégies d'interproduction ne dépendent pas seulement des compétences des participants, mais aussi de leurs attitudes.

Les projets *Prefic* et *Cinco* ont eu le mérite de montrer que l'intercompréhension romane pouvait être une option de communication envisageable dans des milieux professionnels⁴. Une certaine prudence apparaît nécessaire dans l'interprétation et la généralisation des résultats de ces études : il faut notamment considérer que les analyses du corpus *Bucarest-Cinco* concernaient un petit échantillon d'interactions se déroulant dans un contexte plutôt informel, entre les membres d'un même projet qui entretenaient une relation foncièrement symétrique et qui étaient en train de collaborer à la réalisation d'une tâche, n'ayant pas d'enjeux particuliers en dehors des objectifs du projet – ce qui explique au moins en partie leur attitude très bienveillante. Par ailleurs, la plupart des participants parlaient couramment plusieurs langues romanes, et ces compétences leur ont donc permis d'alterner aisément entre les langues en fonction des besoins interactionnels.

Malgré ces considérations, les résultats de ces analyses restent précieux pour mener une réflexion sur les possibilités réelles d'adopter l'intercompréhension romane comme modalité de communication internationale en milieu professionnel. Cette possibilité ne relève pas uniquement de l'utopie sociale (*infra* 1.1.3), comme le montrent certaines publications apparues en France dans les années 2010. Ainsi, dans le *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises*, publié en 2014 par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, parmi les pratiques conseillées, on trouve le fait de « recourir au dialogue bilingue lorsque c'est possible » (2014, p. 17). De même, la circulaire du Premier Ministre du 25 avril 2013 relative à l'emploi de la langue française par les agents de l'État en contexte international, encourage à utiliser, dans les cas où un malaise émerge à cause de difficultés à parler en langue étrangère, « un mode de communication qui établit une plus grande parité dans l'échange : chacun, dès lors qu'il comprend la langue de son partenaire, peut s'exprimer dans la sienne » (cité en DGLFLF, 2016).

4. On peut signaler par ailleurs que le projet *Cinco* a été à l'origine des projets *Intermove*, *Intermove for Trainers* et *Intermove +* pour la formation de jeunes en mobilité professionnelle (voir <https://inter-move.eu/>).

1.3.2. Une première analyse multimodale

Pour compléter cette revue des recherches sur les interactions orales en intercompréhension romane, il importe de mentionner également une étude que j'ai menée (Piccoli, 2015), en m'appuyant sur un corpus enregistré dans un café plurilingue à Lyon en décembre 2013. Dans cet espace, une fois par semaine, une rencontre sur le thème de l'intercompréhension romane était organisée par l'association *Res Libera*, dans le cadre du projet *Miriadi* (voir Reyes Zea, 2015). La rencontre filmée, d'une durée d'une heure environ, se déroule entre cinq personnes, dont un animateur, et vise la mise en pratique de l'intercompréhension romane, par le biais d'une conversation libre à partir d'une liste de questions d'opinion (ex. « Pensez-vous que le monde sera meilleur ou pire dans cent ans ? »). Les questions sont rédigées en français, mais les participants sont invités à les formuler et à y répondre dans leurs langues romanes respectives. Ce corpus présente ainsi une situation d'interaction semi-spontanée, qui s'apparente aux interactions étudiées par les projets *Galanet* et *IOTT*, mais s'en distingue pour au moins deux raisons : 1) l'échange a lieu en face à face, sans intermédiaire numérique ; 2) les participants ne sont pas en train de suivre un parcours de formation et ne seront pas évalués, ils sont juste des « curieux », qui se prêtent à découvrir l'intercompréhension.

À ce jour, le corpus a fait l'objet d'une seule analyse (Piccoli, 2015) centrée sur un phénomène interactionnel spécifique, que j'ai nommé « reformulation dans une troisième langue ». Ce phénomène, récurrent dans le corpus, consiste dans un format spécifique de hétéro-réparation hétéro-initiée (Schegloff, 2007) (*infra* 2.1.1) impliquant au moins trois participants, qui parlent trois langues différentes, et présente une structure en quatre tours :

1. Locuteur A (langue A) produit un tour en langue A ;
2. Locuteur B (langue B) manifeste un problème de compréhension par rapport à un terme utilisé par A ;
3. Locuteur C (langue C) reformule le terme problématique en langue C ;
4. Locuteur B manifeste la compréhension du terme problématique.

Observons un exemple dans l'extrait suivant.

Extrait. Reformulation dans une troisième langue

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | GIL | as pessoas têm medo\ (1.6) de perder\ |
| 02 | | (0.6) |
| 03 | MIG | si |
| 04 | GIL | as pessoas têm medo de perder\ |
| 05 | | (2.5) |
| 06 | STE | no non ho capito |
| 07 | GIL | medo/ (0.4) medo/ |
| 08 | STE | cos'è [medo/ |
| 09 | VAL | [(in mezzo) |
| 10 | | (1.4) ((GIL fait le geste « main à tulipe », IMG 1)) |
| 11 | | (0.6) ((GIL mime un tremblement, IMG 2)) |
| 12 | MIG | temor |
| 13 | | (0.3) |
| 14 | STE | ah |
| 15 | GIL | temor |
| 16 | VAL | ah |



IMG 1 et 2

L'animateur de la rencontre (GIL) dit en portugais que les personnes ont peur de perdre. Un seul des interlocuteurs manifeste sa compréhension (l.03), alors que les autres regardent GIL en silence. Lorsque celui-ci répète son tour de parole (l.04), STE manifeste explicitement un problème de compréhension (l.06). GIL semble individuer la source du problème dans le terme « medo » (tr. peur) (l.07), que, en effet, les deux Italiens (STE et VAL) ne connaissent pas (l.08-09). L'animateur s'engage alors dans des tentatives de faire deviner le signifié du mot par des gestes (l.10-11, IMG 1 et 2) mais ses efforts se révèlent infructueux. C'est seulement grâce à la reformulation dans une troisième langue (dans ce cas, l'espagnol) proposée par MIG (l.12) que le problème de compréhension est surmonté.

L'intervention du locuteur C pour résoudre un problème de communication entre les participants A et B est intéressante pour plusieurs raisons. En premier lieu, elle montre le fort degré d'engagement interactionnel des participants et leur esprit collaboratif, ce qui confirme les observations faites sur les

interactions en chat : dans les moments de difficulté, les participants s'entraident « en se facilitant mutuellement l'accès aux codes de l'interaction » (Araújo e Sá et Melo, 2003, p. 113). En deuxième lieu, la reformulation dans une troisième langue montre la conscience métalinguistique des participants relativement aux mécanismes de l'intercompréhension romane et, notamment, aux stratégies d'interproduction (*supra* 1.1.2) basées sur la transparence lexicale. Qui plus est, cette conscience ne semble pas être liée uniquement à la connaissance théorique de l'intercompréhension, mais aussi aux répertoires plurilingues des participants et à leur aptitude personnelle. En effet, des participants n'ayant jamais été formés à l'intercompréhension recourent spontanément et efficacement à cette stratégie. Dans l'extrait analysé plus haut, c'est MIG, qui n'a jamais reçu de formation à l'intercompréhension, mais qui parle couramment trois langues romanes (catalan, espagnol, français), qui assume le rôle de médiateur et de facilitateur. Cette première étude, réalisée selon l'approche théorique et méthodologique de l'analyse conversationnelle multimodale (Sidnell et Stivers, 2013) montre que le recours à une analyse séquentielle et plurisémiotique des interactions plurilingues peut apporter des contributions importantes à la compréhension des mécanismes de l'intercompréhension romane. La recherche que je vais présenter dans les prochains chapitres a poursuivi ce même objectif en s'intéressant aux interactions se déroulant spontanément dans un contexte non-didactique : celui des salons commerciaux internationaux.

Approche analytique et données

Pour étudier la communication plurilingue entre locuteurs de langues romanes différentes, j'ai choisi un terrain spécifique, celui des salons commerciaux internationaux. Les salons constituent en effet une situation professionnelle dans laquelle les participants échangent très fréquemment avec des professionnels provenant d'autres pays, sans le truchement d'interprètes professionnels et, souvent, sans avoir de solides compétences en langues secondes. Dans un tel cadre, les probabilités que des locuteurs aient recours spontanément à l'intercompréhension romane ou à d'autres stratégies de communication plurilingue sont donc élevées.

Pour analyser la communication dans ce contexte, j'ai recueilli un corpus de données audiovisuelles dans trois salons commerciaux, en France et en Italie. Les données ont ensuite été transcrites et analysées en adoptant la méthodologie de l'analyse conversationnelle multimodale (Schegloff, 2007 ; Sidnell et Stivers, 2013).

Dans ce chapitre, sans avoir la prétention de donner un cadre théorique complet de cette discipline (pour cela, voir Traverso, 2016), nous discuterons quelques notions clefs de l'analyse conversationnelle, en nous focalisant plus particulièrement sur les études menées dans le domaine pour étudier des situations plurilingues (2.1). Par la suite, nous présenterons les trois corpus enregistrés (2.2) et décrirons la situation des salons commerciaux et le déroulement récurrent des interactions dans ce contexte (2.3).

2.1. L'analyse conversationnelle multimodale

L'analyse conversationnelle, héritière de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), se développe originairement aux États Unis dans les années 1970 (Sacks *et al.*, 1974). Les premiers analystes de la conversation ne sont pas des linguistes, mais des sociologues, qui s'intéressent à la mise en place de l'ordre social dans et par les interactions, par le biais d'enregistrements de conversations naturelles de la vie de tous les jours.

À ses débuts, la discipline se focalise sur des interactions monolingues, en contexte anglophone, et elle se base sur des données audio. Puis, l'analyse conversationnelle connaît un rayonnement international qui lui permet d'élargir son objet d'étude à des langues très variées, parmi lesquelles les langues romanes (Ursi et Piccoli, 2020), pendant que la démocratisation des outils de captation vidéo facilite l'émergence d'un « embodied turn » (Nevile, 2015), caractérisé par une prise en compte de plus en plus importante de la plurisémiotité de la communication. Jamais utilisée auparavant pour étudier l'intercompréhension romane, la méthodologie de l'analyse conversationnelle multimodale a néanmoins été largement adoptée pour étudier des situations de communication plurilingue, notamment en contexte professionnel.

Pour les lecteurs peu familiarisés avec la méthodologie et les principes théoriques de l'analyse conversationnelle, les pages qui suivent proposent une discussion de certaines notions clefs de la discipline (2.1.1, 2.1.2., 2.1.3), qui seront mobilisées dans les analyses. Un dernier paragraphe (2.1.4) est dédié à une revue des recherches ayant exploré différents volets du plurilinguisme par le biais de l'analyse conversationnelle.

2.1.1. Séquentialité, préférence, adaptation

Dans l'article considéré comme fondateur de la discipline, Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff et Gail Jefferson (1974) montrent que l'idée, dominante à l'époque, que la conversation serait désordonnée est loin de la vérité. Malgré leur spontanéité, les interactions de la vie de tous les jours suivent en effet des règles bien précises, que l'on peut saisir par le biais de l'observation des données. Le recours à des enregistrements – des données authentiques, reproductibles et transcriposables – est essentiel car il permet de saisir les mécanismes interactionnels avec un degré de finesse qu'une simple observation participante ne permettrait pas. Une analyse fine des conversations enregistrées permet en effet de faire émerger l'ordre que les participants produisent et maintiennent pour se conformer aux attentes sociales. Cet ordre, qui caractérise toute conversation naturelle, concerne les différents niveaux de l'interaction (« order at all points », Sacks, 1992, p. 484), de sa structure générale jusqu'à l'unité interactionnelle la plus petite.

Au niveau de sa structure globale, l'interaction s'organise autour de trois phases principales : on y retrouve une ouverture, un corps et une clôture. Naturellement, le contenu de ces phases peut varier énormément en fonction du type d'interaction. En premier lieu, on peut faire la distinction entre des interactions informelles, entre amis ou dans la famille, et des interactions institutionnelles ou professionnelles (à l'école, dans les commerces, au travail, etc.). Par rapport aux conversations entre amis, les interactions professionnelles se caractérisent normalement par une structure plus figée. Cependant, on peut distinguer certaines situations institutionnelles où le déroulement de l'interaction

est très rigide – pensons par exemple à un procès dans un tribunal – et d’autres qui, se déroulant dans un contexte assez informel, peuvent présenter des modalités quasi-conversationnelles (Drew et Heritage, 1992). Si nous prenons le cas d’une interaction dans un petit commerce, par exemple, nous pouvons imaginer que sa structure consistera en : les salutations initiales (ouverture), la requête du produit et son paiement (corps de l’interaction), les remerciements et les salutations finales (clôture) (voir Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2009). Observons un exemple d’interaction dans une boulangerie, dans lequel ces mêmes phases sont reconnaissables (l.01-04 : ouverture, l.05-09 : corps de l’interaction, l.10-13 : clôture) en nous appuyant sur un extrait issu de la base de données CLAPI¹ :

01		((entrée CLI))
02	VEN	bonjou[:r]
03	CLI	[bonj]ou:r
04		(4.6)
05	CLI	une f:lûte et une baguette courte
06	VEN	court:e (1.3) alors deux dix s'il vous plait
07		(9.6)
08	VEN	et [ben parf]ait\\
09	CLI	[et voilà]
10	VEN	merci bien (.) et bonne journée=
11	CLI	=et ben de même
12	VE1	oui (0.2) <((en riant)) [au r`voir]\\>
13		((sortie CLI))

L’ordre inhérent aux interactions, relativement visible au niveau de leur organisation globale, devient plus difficile à cerner à un niveau microscopique. L’apport le plus précieux de l’analyse conversationnelle consiste sans doute dans l’analyse de la structure locale de la conversation, autrement dit le système d’alternance des tours de parole (*turn-taking system*).

Par tour de parole, on désigne en analyse conversationnelle une unité interactionnelle qui peut, dans certains cas, correspondre à une unité syntaxique et prosodique. Cette correspondance n’est toutefois pas systématique, car la forme et les frontières d’un tour de parole sont le résultat d’ajustements continus entre les participants à l’interaction. Ainsi, un tour de parole peut être constitué par une succession d’unités (*turn constructional units*), séparées entre elles par des points de transition possible (*transition relevant places*), c’est-à-dire par des moments où un autre locuteur pourrait prendre la parole. On parlera dans ce cas de tours composés (*multi-unit turns*). Pour illustrer ce fonctionnement, observons le court extrait suivant (tiré de Traverso, 2016, p. 45).

1. La base de données CLAPI (Corpus de LAngue Parlée en Interaction), développée par le laboratoire ICAR UMR 5191, est disponible en ligne à l’adresse <http://clapi.icar.cnrs.fr/> L’extrait proposé est tiré du corpus « Boulangerie rurale ».

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | DOC | bon\ • alors voyons voir/ • i bouge bien votr` bébé/ • |
| 2 | PAT | ouais • (.) enfin pas tous les jours hein\ • |

Dans cet échange entre un médecin (DOC) et une patiente (PAT), nous pouvons repérer deux tours de parole et, en total, cinq unités de construction du tour. Comme le montre Traverso, la question de DOC (« i bouge bien votr` bébé/ ») est en effet précédée par deux autres unités (« bon\ » et « alors voyons voir\ ») qui lui permettent d'effectuer une transition avec la partie précédente de l'échange. Quant au tour de PAT, qui pourrait s'arrêter après la réponse « oui » – si par exemple le médecin avait profité du point de transition possible pour poser une nouvelle question –, il inclut une deuxième unité permettant à la patiente de donner des précisions.

La longueur des tours de parole dépend ainsi, entre autres facteurs, du comportement des autres participants : lorsqu'un point de transition possible se produit (par exemple, lors d'une pause dans la conversation), si aucun autre locuteur n'intervient, le participant qui avait la parole va généralement continuer à parler. Cette norme fait partie des règles d'alternance des tours de parole décrites par Sacks et ses collègues. Ces règles, que les locuteurs suivent spontanément pour réduire le plus possible les chevauchements de parole ainsi que les blancs dans la conversation (« minimize gap and overlap », Sacks *et al.*, 1974, p. 704), peuvent être énoncées ainsi :

1. Le locuteur dont c'est le tour (L1) sélectionne le locuteur suivant.
2. Si L1 ne sélectionne personne, un locuteur suivant peut s'auto-sélectionner. Si plusieurs locuteurs s'auto-sélectionnent, c'est le premier qui acquiert le droit sur le tour (minimisation des chevauchements).
3. Si L1 ne sélectionne personne et que personne ne s'auto-sélectionne, L1 peut continuer son tour de parole (minimisation des silences).

La machinerie des tours de parole repose sur les paires adjacentes, des unités interactionnelles minimales composées par deux tours de parole, dont le premier implique le second. Des exemples de paires adjacentes sont les échanges question/réponse, salutation/salutation, offre/acceptation ou offre/rejet, compliment/acceptation ou compliment/rejet. On parle d'implication séquentielle pour indiquer que chaque fois qu'une première partie de paire est prononcée, une attente se crée vis-à-vis de la production de la deuxième partie (« given the first, the second is expectable », Schegloff, 1968, p. 1086). Dans le cas où cette production ne se réalise pas, son absence est remarquable. Pour donner un exemple concret, imaginons une femme qui dit bonjour à son voisin de palier (première partie d'une paire adjacente salutation/salutation). Si le voisin ne répond pas, la femme remarquera ce silence et l'interprétera sans doute comme le signal d'un problème interactionnel (le voisin n'a peut-être pas entendu, ou alors le silence peut manifester son hostilité ou son manque de politesse).

La machinerie des tours de parole se base donc sur l'enchaînement de paires adjacentes, qui peuvent être accompagnées par des séquences de préparation (ex. demander à quelqu'un s'il a des plans pour le weekend avant de réaliser une invitation), par des post-expansions (ex. faire un commentaire pour montrer son accord avec la réponse de l'interlocuteur) et par des séquences insérées (ex. répéter une question si l'interlocuteur n'a pas entendu).

Le degré d'implication séquentielle – autrement dit, la présence d'attentes plus ou moins fortes vis-à-vis de la réaction de l'interlocuteur – dépend du type d'action produite par le tour de parole. Si certaines actions (telles que les questions, les requêtes, les propositions ou les invitations) projettent nécessairement une réponse, d'autres créent des attentes plus faibles. C'est le cas par exemple des évaluations et des commentaires, comme nous pouvons l'observer dans le prochain extrait (tiré de Traverso, 2016, p. 73), issu d'une réunion entre des architectes.

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | CHA | il est mIEUX au mileu là\ |
| 02 | | (0.3) |
| 03 | CHA | °il est mieux au milieu\ [le bar°\] (.) [hein/] |
| 04 | MAR | [ah oui] [°oui°] |
| 05 | | (0.3) |
| 06 | MAR | (ah) oui° |

Puisque son commentaire (l.01) ne déclenche pas de réaction chez ses interlocuteurs (l.02), CHA le répète (l.03) en ajoutant une précision (« le bar ») et une particule sollicitant une réponse (« hein/ »). C'est seulement à ce moment-là, lorsque l'implication séquentielle a été affirmée, que MAR montre son alignement avec le commentaire de CHA (l.04, 06).

Les normes sociales concernent non seulement la nécessité de réagir aux tours de parole de l'autre, mais également le type de réponse, considérée comme plus ou moins conforme aux attentes. Face à une invitation, par exemple, deux réponses sont possibles : l'acceptation ou le refus. Ces deux alternatives ne sont toutefois pas équivalentes sur le plan social et interactionnel, car elles vont avoir des implications bien différentes pour la face, i.e. l'image sociale (Goffman, 1967 ; Brown et Levinson, 1987) de l'interlocuteur. Pour décrire ce phénomène, les analystes de la conversation utilisent la notion de préférence. Dans le cas d'une invitation, on parlera de réponse préférée pour une acceptation et de réponse dispréférée pour un refus. Ces deux statuts sont reconnaissables par des indices interactionnels. En effet, une réponse préférée est généralement produite rapidement, sans préambules ni commentaires particuliers, tandis qu'une réponse dispréférée est plus longue et structurellement plus complexe. Cette dernière peut inclure des hésitations, des allongements, des excuses et des justifications. Ces différences sont clairement observables dans l'extrait suivant (tiré de Traverso, 2016, p. 87).

- 01 ZOE euh:: je t'appelAIs pour savoir si ça t- ça t`disait
 02 d'aller voir un film\ euh: (.) les prochains jours/
 03 (0.8)
 04 MAU ah ouais/ carrément ouais/
 05 (0.5)
 06 ZOE euh::: ben j` sais pas si : (0.5) j` sais pas\ euh:
 07 (.) diMANche après-miDI ça t'allait/
 08 (1.2)
 09 MAU euh::: diman::che après-mi- .h non:/ euh: p- (0.3)
 10 euh::: n: on plutôt lundi si tu veux b- si ça t`
 11 [dérange] pas\
 12 ZOE [ouais/]
 13 (0.3)
 14 ZOE d'accord\

Comme le montre Traverso, la réponse de MAU à la ligne 04, brève et sans hésitation, est présentée comme préférée, tandis que sa réponse des lignes 09-11 comporte plusieurs signaux de dispréférence : des marques d'hésitations (« euh ::: »), des allongements, des mots tronqués, des pauses et des formules d'atténuation (« si tu veux bien », « si ça te dérange pas »).

Les participants aux interactions se conforment ainsi aux normes sociales, mais ces normes ne sont pas absolues et immuables, elles vont se décliner différemment selon le contexte interactionnel. Toute conversation demande en fait un double niveau d'adaptation : au contexte et aux autres participants. En premier lieu, toute interaction se déploie dans une situation donnée, qui joue forcément un rôle dans la structuration de l'interaction même : deux participants qui parlent d'un même sujet ne se comporteront pas de la même façon dans un bar, dans un train ou au milieu de la rue. Comme le dit Mondada, « l'action s'ajuste au contexte tout en le configurant par sa manière même de l'interpréter et de le prendre en considération » (2006, p. 7). Deuxièmement, tout au long d'une conversation, les participants vont s'adapter les uns aux autres. Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) dénominent *recipient design* ce phénomène consistant dans le fait que tout participant structure son discours en prenant en compte son destinataire et que, par conséquent, tout tour de parole montre une orientation spécifique vers le(s) co-participant(s) au(x)quel(s) il est adressé.

Globalement, les travaux en analyse conversationnelle montrent le travail très fin de coordination que les participants effectuent pour produire du sens et mettent en lumière le caractère co-construit de toute interaction. Même dans les moments apparemment les plus monologiques, la conversation se réalise grâce à la collaboration entre les participants. Par exemple, lorsque quelqu'un raconte une histoire, son interlocuteur lui transmet des signaux multimodaux qui manifestent son attention (Goodwin, 1984) : il peut produire des petits mots comme « mm », « oui » – appelés *acknowledgment tokens* (Jefferson, 1984), continueurs ou continueurs –, hocher la tête, regarder l'interlocuteur, etc. Sans ces signaux d'engagement, le narrateur interromprait probablement

son histoire pour demander à l'autre s'il le suit. La co-construction opère même dans les interactions les plus conflictuelles : pour pouvoir se disputer, deux participants ont en effet besoin de se coordonner dans une certaine mesure, autrement leur échange serait incompréhensible.

Une des manifestations du travail que les participants accomplissent pour garantir l'intersubjectivité – i.e. ils s'assurent de comprendre et d'être compris – tout en garantissant la progressivité de l'interaction – i.e. ils font en sorte que la conversation avance – peut être reconnue dans le phénomène de la réparation (repair). Ce processus, qui peut être limité à un tour de parole ou se déployer dans des séquences plus longues, impliquant un seul ou plusieurs locuteurs, se manifeste par une perturbation du flux conversationnel qui dénote la volonté d'au moins un des participants de « corriger » un élément précédent. Observons l'exemple suivant (tiré de Traverso, 2016, p. 104).

01 CL26 est-ce que j`peu vous pay- faire un chèque pour tout

Ce court extrait présente un cas d'auto-réparation (CL26 répare son propre discours) auto-initiée (c'est toujours CL26 qui manifeste l'existence d'un problème). Comme on peut le voir, la réparation ne porte pas sur un problème linguistique objectif : le participant choisit d'abandonner la production du verbe « payer » et de le reformuler par « faire un chèque » pour des raisons qui sont sans doute liées à sa perception de ce qui est le plus adapté au contexte interactionnel et à l'interlocuteur. En ce sens, la réparation peut aussi être vue comme une manifestation de *recipient design*.

Les études en analyse conversationnelle montrent que les auto-réparations auto-initiées, effectuées le plus rapidement possibles, constituent la modalité préférée par les participants (Schegloff *et al.*, 1977), autrement dit que ce type de réparation est le moins perturbant pour le déroulement des interactions. Trois autres configurations de réparation sont possibles : on peut avoir une auto-réparation hétéro-initiée, lorsque le locuteur A répare son propre discours à la suite de la réaction d'un locuteur B manifestant un problème (ex. B montre qu'il n'a pas compris quelque chose) ; une hétéro-réparation auto-initiée, lorsque le locuteur A manifeste un problème et B intervient pour le réparer ; une hétéro-réparation hétéro-initiée, lorsque un locuteur B corrige directement un élément du discours de A.

Ces différentes modalités de réparation suivent un schéma commun (Traverso, 2016, p. 102) :

- Source (repairable)
- Marques de l'entrée dans une réparation (pause, hésitation, mot suspendu, allongement, etc.)
- Réparation proprement dite
- Reprise du fil interrompu de l'interaction

Le regard microscopique porté par l'analyse conversationnelle a ainsi permis de détailler les mécanismes qui régissent l'organisation de l'interaction, que ce soit au niveau du tour de parole, de séquences plus ou moins longues ou des échanges dans leur ensemble. Toutefois, ce fonctionnement ne se fonde pas uniquement sur des ressources linguistiques : toute conversation est en effet par sa nature multimodale.

2.1.2. Multimodalité, participation et multiactivité

Si, à ses débuts, l'analyse conversationnelle a pour objet d'étude des données audio (souvent issues de conversations téléphoniques), à partir des années 1990 la démocratisation des dispositifs d'enregistrement vidéo rend possible un glissement méthodologique vers la réalisation de corpus audiovisuels. Ce changement va de pair avec une prise de conscience de l'importance d'avoir accès non seulement à ce qui est dit dans l'interaction, mais également à ce que les participants font avec leurs corps – conscience qui était déjà présente dans certains travaux pionniers, comme ceux de Goodwin (1981) et Schegloff (1984). En effet, de nombreuses ressources sémiotiques entrent en jeu dans la communication humaine : des regards aux gestes, des postures aux mimiques, du toucher aux déplacements dans l'espace et à la mobilisation d'objets, pour donner quelques exemples. On peut alors considérer que le langage est une ressource parmi d'autres, n'ayant pas nécessairement un rôle plus important que les autres, et que la production de sens dans l'interaction est donnée par l'ensemble de ces pratiques. La notion de multimodalité fait référence à l'ensemble de ces ressources. Comme le dit Mondada, « [m]ultimodal resources are integrated in a holistic way and make sense together » (2014, p. 139).

Dans les vingt dernières années, on a assisté à « une véritable explosion des travaux sur la multimodalité » (Traverso, 2012, p. 8). Nevile parle à ce sujet d'un « embodied turn » (2015) – qui aurait eu lieu en particulier à partir des premières années 2000 – et souligne que cet intérêt grandissant envers la composante non-verbale de l'interaction apporte de nouveaux défis, concernant notamment la définition de ces phénomènes, leur représentation et leur intégration dans la transcription verbale (voir Mondada, 2017 ; Greco *et al.*, 2019 entre autres).

De très nombreux travaux ont ainsi exploré le rôle des différentes ressources sémiotiques dans l'interaction (voir Thiburce et Ursi, 2018 pour une revue). En particulier, dans les dernières années, deux lignes de recherche se sont développées considérablement. La première porte sur le rôle des objets en interaction (Streeck *et al.*, 2011 ; Nevile *et al.*, 2014 ; Mondada, 2019 ; Day et Mortensen, 2020 entre autres). En s'intéressant pour la plupart à des contextes institutionnels et professionnels, ces travaux ont montré comment la mobilisation d'objets contribue à structurer les activités interactionnelles et à faire émerger les identités professionnelles des participants. Le deuxième chantier de

recherche aujourd'hui en pleine expansion est celui de l'étude de la sensorialité en interaction (Goodwin et Cekaite, 2018 ; Mondada, 2021a entre autres), qui s'intéresse à des sphères sensorielles traditionnellement délaissées par la linguistique, comme le goût (Lieberman, 2018), l'odorat (Fele, 2019 ; Mondada, 2019) et le toucher (Goodwin et Cekaite, 2018 ; Cekaite et Mondada, 2021). L'analyse de la multisensorialité serait, pour Mondada (2019), une expansion de l'analyse de la multimodalité, qui permettrait de montrer que les participants utilisent leur corps non seulement pour communiquer entre eux, mais aussi pour percevoir le monde et se percevoir les uns les autres.

Le recours à des données vidéo, et la conséquente focalisation sur les comportements incarnés des participants (postures, mouvements dans l'espace, regards), favorisent également l'étude des dynamiques de la participation dans l'interaction. La notion de cadre participatif (*participation framework*) développée par Goffman (1981) et retravaillée par Charles et Marjorie Goodwin (Goodwin et Goodwin, 2004 ; Goodwin, 2007) vise à rendre compte à la fois du nombre des participants dans une interaction et de leur engagement dans l'activité interactionnelle. Notamment, si Goffman avait proposé une catégorisation des participants selon leur rôle dans l'interaction (en distinguant entre locuteurs ratifiés et non ratifiés), les Goodwin vont plus loin en montrant que les configurations de participation sont toujours dynamiques et incarnées. Comme l'explique Mondada (2021b, p. 27) en présentant les apports des travaux des Goodwin :

la participation est un processus en transformation permanente, incarnée dans une organisation fine des énoncés, des tours de parole et de l'action. Même si elle peut se stabiliser dans des structures institutionnelles, elle émerge toujours de l'organisation locale des tours et de leur adressage, au fil de l'interaction.

Les cadres de participation sont donc changeants, ils peuvent être déconstruits et reconstruits tout le long de l'interaction. Les participants peuvent notamment afficher leur engagement dans l'interaction par leur positionnement corporel, par leur regard et leur mimique et par la mobilisation de ressources matérielles (ex. arrangement d'objets). Ainsi, la notion de cadre participatif acquiert une dimension incarnée (on parle alors d'« embodied participation framework », Goodwin, 2007). Mais les ressources corporelles ne sont pas les seules à même d'amener des changements dans le cadre participatif, des ressources linguistiques et discursives peuvent participer aussi à ce processus. C'est le cas notamment des choix de langues qui peuvent déclencher des dynamiques d'inclusion/exclusion parmi les participants (voir Mondada, 2012a ; Lüdi *et al.*, 2012).

Pour finir, la prise en compte de la multimodalité a permis également d'étudier de manière détaillée le phénomène de la multiactivité, c'est-à-dire d'analyser des interactions dans lesquelles plusieurs activités sont menées parallèlement en temps réel, de façon progressive, par au moins un des participants

(Haddington *et al.*, 2014). Ces études ont montré comment les participants gèrent ces différentes activités, soit en les accomplissant de manière simultanée, soit en mettant en place une succession d'activités finement entrelacées. Mondada (2012b) montre notamment comment les participants établissent un ordre de priorité entre les différentes activités, en en mettant certaines en arrière-plan (*backgrounded*) et d'autres au premier plan (*foregrounded*).

2.1.3. Identités et émotions en interaction

Une des caractéristiques distinctives de l'analyse conversationnelle est qu'elle adopte une approche émique² pour l'analyse des données. L'analyse de la conversation vise donc à interpréter les comportements et les productions des participants non pas selon ses propres catégories, mais selon la perspective que les participants manifestent dans l'interaction même. Comme le précise Seedhouse (2005, p. 252), l'approche émique en analyse conversationnelle se réfère à « not merely the participants' perspective, but the perspective from within the sequential environment in which the social actions were performed ».

Cette posture épistémologique permet aux analystes de la conversation d'aborder à certains objets d'étude qui sont généralement traités d'un point de vue psychologique, en s'intéressant à l'intériorité de l'individu, et de les observer de l'extérieur, tels qu'ils se manifestent dans l'interaction. C'est le cas notamment des études des émotions et des identités.

Dans les deux dernières décennies, les émotions en tant que phénomènes émergents dans la conversation ont fait l'objet de nombreuses études (Plantin *et al.*, 2000 ; Peräkylä et Sorjonen, 2012 ; Koole, 2015 entre autres). Ces travaux abordent les émotions, non comme des phénomènes psychologiques individuels, mais comme des constructions sociales, perceptibles dans l'interaction. Ces études ont permis de montrer que les émotions peuvent se manifester en interaction par des pratiques très variées. Sur le plan de la langue, les émotions peuvent être véhiculées non seulement par des déclarations verbales explicites (ex. « je suis triste »), mais aussi par des éléments de vocabulaire, par le registre, par la tonalité de la voix et la prosodie. Comme le disent Ochs et Schieffelin (1989, p. 22) « almost any aspect of the linguistic system that is variable is a candidate for expressing affect ». Semblablement, presque toutes les pratiques multimodales peuvent être porteuses de manifestations émotionnelles : non seulement les rires ou les pleurs et les mimiques, mais aussi les postures du corps,

2. Pour décrire la posture du chercheur vis-à-vis de l'analyse des données, on distingue généralement l'approche *émique* de l'approche *étique*. Dans l'approche émique, le chercheur fonde son interprétation uniquement sur les catégories émergeant des données, et non pas sur des catégories externes, considérées comme objectives – comme on le fait dans l'approche étique.

les mouvements, la mobilisation d'objets (imaginons par exemple quelqu'un qui tapoterait nerveusement son stylo sur la table).

Dans l'approche conversationnelle, les manifestations émotionnelles qui émergent en interaction ne sont jamais considérées comme une voie d'accès à l'intériorité des participants, qui reste inaccessible au chercheur et qui, de plus, pourrait ne pas être reflétée par le comportement des participants. Ces travaux se focalisent en revanche sur les réactions que celles-ci suscitent chez les autres participants, autrement dit à comment les émotions circulent au sein de l'interaction. En particulier, un nombre important de travaux a été consacré à analyser les manifestations d'empathie entre les participants (Wynn et Wynn, 2006 ; Kupetz, 2014 entre autres). Ces manifestations, qui visent à montrer à l'autre son écoute et sa compréhension, peuvent prendre des formes variées : des déclarations verbales (ex. « je te comprends ») au choix de mots émotionnellement chargés, des mimiques au toucher.

Plus largement, l'approche multimodale à l'analyse des données permet de mettre en lumière comment les participants montrent un degré plus ou moins fort d'adhésion au discours de l'autre. Par exemple, en analysant les réactions des coparticipants pendant des séquences narratives, Stivers (2008) a montré que le fait de hocher la tête pendant l'écoute d'un récit manifeste un engagement plus fort par rapport à la simple production de continuateurs : si par la production d'un continuateur le participant montre son alignement avec l'activité en cours, en hochant la tête il manifeste aussi son affiliation avec la posture (*stance*) du narrateur. L'analyse des comportements multimodaux des participants permet également de mettre en avant les manifestations d'une divergence avec les interlocuteurs, voire d'une résistance vis-à-vis des activités interactionnelles en cours. C'est ce que montrent par exemple Niemants, Ticca et Traverso (2020) en analysant des interactions de santé dans lesquelles le patient se montre réticent à suivre la ligne d'action proposée par le soignant.

La notion d'affiliation est utilisée en analyse conversationnelle pour désigner une large gamme de pratiques multimodales qui permettent aux participants de converger avec leurs interlocuteurs et de créer ou maintenir une relation sociale positive. En s'intéressant aux interactions entre vendeurs et clients potentiels, Clark, Drew et Pinch (2003) ont observé par exemple que les vendeurs recourent très largement à une stratégie consistant à montrer qu'ils sont d'accord avec les clients et que, plus largement, ils partagent les opinions et les valeurs de ces derniers. Ainsi, les pratiques affiliatives leur permettent de montrer que « the salesman's self/identity is 'at one with' that of the prospect » (p. 25).

Les identités, tout comme les émotions, sont étudiées dans l'approche conversationnelle dans leur caractère émergent et situé dans l'interaction. Elles ne sont pas considérées comme des catégories préexistantes et définies, mais plutôt comme des constructions interactionnelles, qui sont réalisées dans et par l'interaction, par un ensemble de ressources multimodales (Antaki et Widdicombe,

1998 ; Greco *et al.*, 2014). Ainsi, l'analyste de la conversation n'étiquette pas les participants selon leurs groupes d'appartenance (âge, genre, langue, nationalité) a priori, mais il observe l'émergence de ces catégories dans l'interaction et cherche à comprendre comment les participants peuvent les rendre pertinentes pour se décrire ou décrire les autres, à travers des dispositifs de catégorisation des membres (*member-categorization devices*, Sacks, 1992). Les identités linguistiques, comme les autres catégories, peuvent alors être rendues pertinentes par les participants à certains moments (Kurhila, 2004 ; Mondada, 2004 entre autres).

Dans cette perspective, les identités sont changeantes : dans la même conversation, un participant peut mobiliser de multiples identités, en mettant en avant une identité de mère, d'amie, d'infirmière, de cinéophile, de bilingue, et ainsi de suite, selon les contingences locales de l'interaction. Les participants peuvent également rejeter et renégocier certaines identités qui leur sont attribuées au cours de l'interaction. Pour finir, quand plusieurs participants partagent un même trait identitaire (ex. ils ont le même âge ou ils parlent la même langue), celui-ci peut être mis en relief pour créer une identité de groupe et renforcer la relation entre les participants. Les identités de groupe se construisent souvent en faisant référence à un autre, un tiers absent qui ne partagerait pas ce trait identitaire. Ainsi par exemple Markaki et ses collègues (2010) ont montré que dans une réunion de travail plurilingue, une identité linguistique et culturelle partagée peut se construire par le biais de blagues autour de termes dans une langue que l'on ne maîtrise pas. De manière semblable, Piccoli et Chernyshova (2018) ont analysé une interaction dans laquelle une identité partagée de jeunes hommes, construite en opposition à une identité féminine évoquée, permet de reléguer au second plan les différences linguistiques et culturelles entre les participants.

2.1.4. Analyse conversationnelle et plurilinguisme

Dans le champ de l'analyse conversationnelle, à partir de la fin des années 1980, l'intérêt pour les situations plurilingues se décline en plusieurs champs de recherche. Sous l'influence des travaux de Gumperz (Blom et Gumperz, 1972 ; Gumperz, 1982), une première branche de recherche prend pour objet le *code-switching*, i.e. l'alternance entre différentes langues au sein d'un même échange (Auer, 1988 ; Gafaranga, 2001 ; Steensig, 2003 ; Wei, 2005 ; Mondada, 2007 entre autres). En dépassant la dichotomie entre études grammaticales et analyses psychosociologiques, l'approche interactionniste entraîne un changement de perspective dans l'étude des interactions bilingues. Au lieu d'attribuer a priori une signification identitaire aux choix de langues des participants, les études conversationnalistes adoptent un regard émique et cherchent donc à saisir la signification que les locuteurs eux-mêmes attribuent aux changements de code dans l'interaction. Dans les termes de Wei, l'approche interactionniste des changements de langue « is about how the meaning of code-switching is

constructed in interaction » (2005, p. 382). L'alternance codique devient alors une ressource – parmi d'autres – que les participants peuvent mobiliser de manière contingente et localement située (Mondada, 2007) et qui peut assumer une dimension stratégique dans la gestion de l'interaction (Jacquin et Pantet, 2010).

Un deuxième champ d'étude qui se développe dès la fin des années 1980 concerne les interactions exolingues, c'est-à-dire des conversations se déroulant dans une langue A entre un locuteur natif de telle langue et un locuteur non natif, pour qui donc la langue A est en cours d'apprentissage (pour une revue sur le sujet voir Seedhouse, 2004). Cette branche se développe surtout grâce aux travaux de "l'équipe de Neuchâtel/Bâle", un groupe de chercheurs qui étudient les pratiques langagières des immigrés en Suisse (Alber et Py, 1986 ; De Pietro *et al.*, 1989 ; Vasseur, 1990 ; Lüdi, 1994 entre autres). Leurs travaux permettent d'une part de dégager certaines caractéristiques d'un « parler plurilingue » (Lüdi et Py, 1986/2003), comme les bricolages lexicaux, d'autre part à éclaircir les mécanismes de l'acquisition d'une langue seconde, en mettant en avant les signes des processus cognitifs des apprenants qui émergent dans les interactions. En particulier, on doit à ces chercheurs la notion de « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro *et al.*, 1989 ; Lüdi, 1994), des séquences interactionnelles particulièrement propices à l'apprentissage du lexique. Dans cette perspective, l'acquisition repose sur un « contrat didactique » qui s'établit de manière souvent implicite entre les participants, en vertu duquel les participants acceptent d'assumer les rôles respectivement de facilitateur et d'apprenant.

Vers la fin des années 1990, ce champ d'étude connaît une importante remise en question, lorsque les catégories mêmes de natif et de non natif subissent d'âpres critiques (Wagner, 1996 ; Firth et Wagner, 1997). La perspective acquisitionnelle trouve ensuite un nouvel élan dans les années 2000, grâce à une nouvelle approche, qui voit l'apprentissage comme un processus situé dans l'interaction. Dans un article de 2004, notamment, Mondada et Pekarek argumentent que l'acquisition des langues, comme tout autre processus cognitif serait « publicly deployed, socio-interactionally configured, and contextually contingent » (p. 515). Dans d'autres termes, l'acquisition se réaliserait *dans* l'interaction et *par* l'interaction – ce qui rendrait l'approche interactionniste spécialement adaptée à son étude.

Un troisième domaine concernant les situations plurilingues est celui de l'anglais *lingua franca* (ELF), qui se développe à partir de la fin des années 1990. Parmi les premiers à aborder cet objet d'étude, Firth (1996, 2009) met en avant certaines spécificités des interactions se déroulant en anglais entre non natifs. Dans ces échanges, orientés vers l'efficacité communicative bien plus que vers la correction formelle, les participants ont tendance non seulement à laisser passer les formulations grammaticalement ou syntaxiquement erronées de leurs interlocuteurs, mais même à les normaliser (« make the other's 'abnormal' talk appear 'normal' », Firth, 1996, p. 245).

Les travaux dans ce domaine se multiplient dans les années 2000, notamment à la suite de l'appel lancé par Seidlhofer (2001) à une description empirique de l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca*. Depuis, de nombreux chercheurs ont étudié les particularités phonologiques, lexicales et pragmatiques de l'ELF dans une grande variété de pays et de situations (voir Jenkins *et al.*, 2011 ou Jenkins *et al.*, 2017 pour une revue). Dans la variété des situations observées, certains contextes ont fait l'objet d'une attention particulière, comme les contextes académiques (voir les travaux issus du projet ELFA³) et les situations commerciales (voir le numéro spécial de *English for Specific Purposes* édité par Nickerson en 2005). Si la prédominance de l'anglais dans ces contextes semble incontestable, récemment certaines études ont remis en question l'idée de l'anglais comme étant "la" *lingua franca*, décrivant une image plus complexe des pratiques des participants. Par exemple, Cogo et Yanaprasart (2018) ont montré que dans des entreprises multinationales en Suisse et en Italie, il existe un écart important entre la politique de l'*english only* affichée par les entreprises et les pratiques plurilingues adoptées en réalité par les employés. De même, en analysant les pratiques des étudiants dans un programme d'études international au Danemark, Mortensen (2014) a constaté que, malgré l'idéologie pro-anglaise du programme, les étudiants recourraient à l'anglais et au danois de manière alternée, parfois en mélangeant les deux langues. En observant les rencontres internationales dans une université catalane, Moore (2017) a montré que l'anglais n'était pas considéré par les participants comme un choix évident et que d'autres options étaient parfois préférées, comme le recours à des pratiques de médiation ou à une interaction plurilingue en langues romanes. De même, Barfod (2018) a montré que lors de réunions informelles dans une entreprise multinationale au Danemark, les participants préféraient parfois s'appuyer sur l'intercompréhension scandinave plutôt que d'utiliser l'ELF.

Encore un autre chantier de recherche qui s'est développé à partir dès la fin des années 1990 concerne les interactions se déroulant par le truchement d'un interprète professionnel (Wadensjö, 1998 ; Baraldi et Gavioli, 2012) ou non professionnel (Merlino et Traverso, 2009 ; Antonini *et al.*, 2017). Les *interpreting studies* ont analysé les spécificités des formats de la participation dans les configurations triadiques, montrant de quelle manière la présence d'une tierce personne, en charge d'assurer l'intercompréhension, affecte le déroulement de l'interaction. Ces études ont ainsi permis de dépasser le modèle de l'interprète en tant que « machine à traduire » (Bot, 2005) et ont mis en lumière le rôle crucial des interprètes en tant que coordinateurs et médiateurs interculturels, en particulier dans des contextes sensibles comme celui des consultations médicales (Baraldi et Gavioli, 2021 ; Piccoli *et al.*, 2023). Par ailleurs, les études se focalisant

3. Disponible sur : <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/english-as-a-lingua-franca-in-academic-settings> [consulté le 29 avr. 2025].

sur des interactions avec des interprètes non professionnels ont montré que le rôle d'interprète n'est pas nécessairement fixe mais plutôt fluide, car il peut être à tout moment (re)négocié par les participants (Merlino et Mondada, 2014).

Si à partir des années 1990 le plurilinguisme fait son entrée dans les études interactionnelles, c'est au cours des deux dernières décennies qu'il y occupe une place de plus en plus importante, conformément au *multilingual turn* (May, 2014) qui bouleverse toutes les sciences du langage. Dans cette période, on assiste en effet à la prise de conscience que les langues ne peuvent plus être considérées comme des systèmes fermés et bien délimités, liés à des états-nations, comme le voulait l'idéologie unilingue qui a marqué les débuts de la linguistique (Lüdi, 2011). En effet, les langues se caractérisent d'une part par une forte variété interne, comme l'a montré la sociolinguistique variationniste depuis les travaux fondateurs de Labov (1972), d'autre part par la porosité de leurs frontières (Léglise, 2018). Dans l'époque contemporaine, fortement marquée par la globalisation et par la *superdiversité* (Vertovec, 2007) des populations, il devient urgent de trouver de nouveaux paradigmes scientifiques capables de rendre compte des pratiques langagières actuelles. C'est pour répondre à ce besoin qu'une multiplicité de nouvelles notions a vu le jour. Ainsi, par exemple, Jørgensen et ses collègues (2011) ont proposé la notion de *polylinguaging* pour favoriser un changement de perspective sur le plurilinguisme. D'après ces chercheurs, s'intéresser au *linguaging* – aux pratiques langagières – plutôt qu'aux langues, permettrait d'arrêter de penser le plurilinguisme en termes de maîtrise de langues, et de se concentrer plutôt sur le système sociolinguistique dynamique que les locuteurs construisent *in situ*. Dans les mêmes années, Otsuji et Pennycook (2010) utilisent le terme *metrolinguism* pour étudier les pratiques plurilingues émergeant dans des contextes urbains multiculturels, en soulignant les implications identitaires de ces pratiques. La notion de *transidiomatic practices*, proposée par Jacquement (2005), se focalise en particulier sur la plurisémiotique de la communication, en désignant les pratiques des groupes transnationaux, qui interagissent en utilisant plusieurs langues et plusieurs canaux de communication – locaux et à distance – simultanément. Mais la notion qui s'est imposée de manière plus nette dans le débat académique et éducatif est sans doute celle de *translanguaging* (García, 2009 ; García et Wei, 2014), désignant la libre alternance entre les langues faisant partie des répertoires langagiers plurilingues des locuteurs. García propose cette notion pour encourager une pratique du bilinguisme sans séparation fonctionnelle, notamment dans des contextes didactiques. La chercheuse conteste en fait la perspective monolingue – qui voit chaque langue comme une entité séparée – et prône pour une vision du bilinguisme qui légitime, voire valorise, les pratiques des locuteurs recourant de manière intégrée à toutes les ressources linguistiques dont ils disposent. Tout en proposant des perspectives différentes, ces notions ont en commun la volonté de décrire le caractère fluide, hybride et plurisémiotique des productions langagières.

L'analyse conversationnelle participe aussi de ce mouvement, en s'intéressant de plus en plus souvent à des situations plurilingues, en particulier en milieu professionnel (Mondada, 2004 ; Lüdi, 2011 ; Nevile et Wagner, 2011 ; Markaki *et al.*, 2013 entre autres). Ces études poursuivent les différents chantiers déjà évoqués (*code-switching*, interactions exolingues, anglais *lingua franca*, médiation) mais en adoptant une vision plus holistique : elles ne se focalisent pas sur une seule de ces modalités de communication, mais les abordent dans leur ensemble, les considérant comme des ressources qui peuvent être déployées par les participants dans une situation de plurilinguisme. Ces différentes ressources sont mobilisées de manière située, en fonction des contraintes interactionnelles.

Un apport décisif à ce champ d'étude a été donné par le projet *Dylan* (Dynamiques des langues et gestion de la diversité⁴), financé par l'Union Européenne entre 2006 et 2011 (Mondada et Nussbaum, 2012 ; Berthoud *et al.*, 2013). Ce projet avait pour but d'étudier la diversité linguistique au sein des institutions européennes, à travers l'analyse d'un vaste éventail de situations plurilingues dans des entreprises, des institutions et des systèmes éducatifs dans plusieurs pays européens, et de montrer ainsi que « la diversité linguistique qui prévaut en Europe est potentiellement un atout plutôt qu'un obstacle, un atout dont il s'agit de définir les conditions de mise en œuvre » (site du projet). En particulier, ces études se sont intéressées à deux contextes : les entreprises et l'université. *Dylan* a produit un grand nombre d'analyses fines qui montrent comment les participants mobilisent leurs répertoires plurilingues, ainsi que de nombreuses autres ressources sémiotiques, de façon à permettre la progression de l'activité en cours et, en même temps, garantir la compréhension mutuelle entre les participants (Markaki *et al.*, 2013).

Si la notion d'intercompréhension romane n'est généralement pas évoquée en tant que telle dans ces études, car elle appartient au domaine de la didactique des langues, les dynamiques de l'intercompréhension apparaissent souvent dans les analyses conversationnelles d'interactions plurilingues. Prenons comme exemple un extrait souvent cité, enregistré au guichet d'une gare de frontière en Suisse (tiré de Lüdi *et al.*, 2009, repris par Lüdi, 2011).

Employé	guete tag
Client	pardon
Employé	pardon? Oui oui?
Client	je parle portugês
Employé	oh je parle pas portugês ((s final prononcé))
Client	Brasilia
Employé	okey. italien ou français oui oui?= =<duos passagem para Freiburg deutsch>.

4. Disponible sur : www.dylan-project.org [consulté le 29 avr. 2025].

Employé	Freiburg Deutschland jä okey. (22) voilà, si vous faire la carte à la machine? oui. (3) va bene. (5) c'est sans une code. vous fais ((sic)) la signature après. (2) non non il va revenir. ((le client tient la carte au lieu de la relâcher)) Si vous fais votre signature pour cinquante huit?
Client	((signe)) (13)
Employé	oui c'est bon (..) oui (..) exact. oui.
Client	((met le stylo dans sa poche))
Employé	et aussi le stylo, non, ça c'est moi. le stylo. non, le stylo. non non. montrez. pour signer.
Client	((rend le stylo))
Employé	parfait.
Client	(h)
Employé	voilà. il prossimo treno (.) binario cinco hm? dodici diciotto.
Client	(3) merci. [obrigado].
Employé	[bitteschön]. service
Client	obrigado (h)
Employé	molto grazio. ((sic))

Dans cette interaction, quatre langues sont utilisées : le français, l'allemand, l'italien et le portugais. Si une tentative de négociation d'une langue commune est faite au début de l'extrait, assez rapidement les deux participants s'alignent sur une solution communicative qui se base sur le plurilinguisme. Le mode plurilingue est facilité par les recours à des stratégies de simplification, par des reformulations et, sans doute, par des ressources non-verbales (non transcrites). Mais ce qui semble permettre la compréhension mutuelle est la proximité entre les différentes langues mobilisées – notamment, entre les trois langues romanes. Dans son analyse, Lüdi met en avant cet aspect :

Lorsque le guichetier mobilise ses ressources, il le fait sur la base de la croyance que les langues romanes sont intercompréhensibles ; en même temps, il estompe les frontières entre les langues, parle – consciemment ou inconsciemment – une espèce de panroman. [Lüdi, 2011, p. 57].

2.2. Les corpus

Entre janvier et mars 2014, j'ai enregistré trois corpus audiovisuels dans trois salons commerciaux, réservés aux professionnels du secteur : un salon de lingerie (corpus *Lingerie*), un salon de vins (corpus *Muscat*) et un salon de livres pour enfants (corpus *Livres Jeunesse*). Les deux premiers événements se sont tenus en France, le troisième en Italie.

L'enregistrement des données dans les salons commerciaux a nécessité une phase préalable de prise de contact avec des exposants provenant de pays romanophones et ayant prévu de participer à des salons commerciaux dans d'autres pays romanophones. La prise de contact a été réalisée par mail, à partir des coordonnées repérables sur les sites des salons commerciaux. La recherche de participants a pris plusieurs mois et a comporté quelques difficultés. La plupart

des personnes contactées n'ont en effet pas répondu, et ceux qui l'ont fait ont généralement exprimé des résistances à participer à l'enquête. Notamment, les exposants craignaient que la présence des caméras puisse décourager les clients ou les mettre mal à l'aise et donc compromettre la qualité de leur relation. Le salon constituait pour eux une occasion professionnelle très importante, impliquant un investissement économique considérable et se déroulant sur un temps court (généralement de deux à cinq jours), et ils voulaient donc en tirer parti au maximum. Malgré ces difficultés, j'ai pu obtenir l'accord de cinq exposants participant à trois salons différents : un exposant italien dans un salon de lingerie en France, une association de plusieurs producteurs italiens dans un salon des vins en France et trois éditeurs différents (un couple de Français, une Vénézuélienne et un Espagnol) dans un salon de livres pour enfants en Italie.

Conformément aux principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle, lors du terrain j'ai installé les dispositifs d'enregistrement d'une façon stratégique pour préserver l'« écologie de la situation » (Baude *et al.*, 2006), c'est-à-dire pour affecter le moins possible le déroulement naturel des interactions⁵. Des affiches informaient les visiteurs de l'enquête en cours et de la possibilité de se rétracter. Une fois installés, les dispositifs sont restés en fonction tout au long de la journée, jusqu'à la clôture du salon. Ces enregistrements ont ainsi permis la récolte d'une grande quantité de données (environ 72 heures au total), qui ont été numérisées et synchronisées à l'aide du logiciel FinalCut.

Un premier visionnage de l'intégralité des données m'a permis de sélectionner uniquement les interactions correspondant aux critères suivants :

- Les deux (ou plusieurs) interactants n'ont pas la même langue maternelle ;
- Les deux (ou plusieurs) interactants ont une compétence de natif ou de quasi-natif dans au moins une langue romane.

Le résultat de cette sélection est un corpus composé de 88 interactions entre locuteurs de différentes langues romanes, pour un total de douze heures environ. À l'intérieur de ce corpus, les trois salons sont représentés de façon assez inégale (voir Tableau 1) : à peu près 67 % des interactions (59 sur 88) sont issues du salon des livres pour enfants, 28 % (25 sur 88) du le salon des vins et seulement

5. Comme pour toute étude fondée sur des données vidéo-enregistrées, la question de l'impact de la caméra sur le comportement des participants se pose. À cause du célèbre « paradoxe de l'observateur », déjà énoncé par Labov (1972), l'observation de situations d'interactions spontanées, respectant le droit à l'information des participants, n'est possible qu'au prix d'une mise en danger de leur spontanéité. Pour minimiser l'impact de la caméra, des précautions sont prises quant à l'emplacement des dispositifs d'enregistrement, positionnés de manière à ne pas gêner le déroulement des interactions (voir Baude *et al.*, 2006). Plus largement, depuis les années 1990, les chercheurs en analyse conversationnelle considèrent que les effets de la caméra, ne pouvant pas être effacés, doivent plutôt être intégrés à l'analyse, dans une approche réflexive (voir à ce sujet Mondada, 1998).

4 % (4 sur 88) du salon de la lingerie. La disparité entre les trois corpus dépend en partie de la durée totale des enregistrements (le corpus *Lingerie* étant plus réduit que les deux autres), mais surtout du nombre de visiteurs au long de la journée et de leurs répertoires langagiers.

Tableau 1. Composition globale du corpus

	Durée enregistrements	Nombre interactions retenues	Durée interactions retenues
CORPUS LINGERIE	11h44 min	4	32 min
CORPUS MUSCAT	31h00 min	25	3h28 min
CORPUS LIVRES JEUNESSE	29h14 min	59	7h43 min
TOTAL	71h58 min	88	11h43 min

Dans le corpus *Lingerie*, l’enregistrement a lieu auprès du stand d’un vendeur provenant du sud de l’Italie dans un salon international en France. Trois personnes travaillent dans le stand : Carmine, le chef de l’entreprise, a l’italien comme langue maternelle et peut s’exprimer en anglais avec difficulté. Avec lui travaillent deux jeunes femmes : Angelica, fille de Carmine et responsable de la communication d’entreprise, de langue maternelle italienne, a une très bonne compétence en anglais et des bases en français ; Rosa, amie d’Angelica, a été embauchée pour les aider pendant le salon, notamment en tant qu’interprète, car elle parle couramment en français et en anglais.

Le corpus *Muscat* a été réalisé au sein d’un salon international de vins dans le sud de la France, dans le stand collectif d’une association italienne de producteurs de muscat du nord de l’Italie. L’espace du stand, très vaste, est divisé en douze emplacements, chacun occupé par un producteur autonome faisant partie de l’association. Les prises de données ont été réalisées pendant les trois journées du salon, en filmant chaque journée un producteur différent : Samuele, Franco et Ludovico. Les trois producteurs ont des compétences linguistiques assez variées. Samuele parle anglais assez aisément, mais ne parle pas français. Franco au contraire ne parle pas anglais, mais il a une certaine compétence en français. Enfin, Ludovico peut communiquer en anglais et en français, mais il manifeste une préférence pour le français.

Pour finir, le corpus *Livres Jeunesse* a été réalisé dans un grand salon de livres pour enfants en Italie, dans trois stands différents. Les prises des données ont été faites pendant les trois premières journées du salon, chaque journée auprès d’un éditeur différent provenant d’un pays de langue romane : Raphael et Annabelle (France), Natalia (Venezuela) et Pablo (Espagne). Ce corpus, comportant presque 8 heures d’interactions avec des visiteurs de langues romanes

(59 interactions), est quantitativement bien plus important que les autres. Par ailleurs, la distribution des données parmi les trois éditeurs n'est pas équilibrée : la grande majorité des interactions se déroulent en effet dans le stand de Raphael et Annabelle (45 interactions de durées très variées).

Les quatre éditeurs ont des répertoires langagiers variés : Raphael et Annabelle, de langue maternelle française, communiquent également en anglais, mais si Annabelle s'exprime couramment, Raphael éprouve des difficultés. Les deux connaissent quelques mots d'italien. L'éditrice vénézuélienne, Natalia, a l'espagnol comme langue maternelle, parle couramment anglais et a une compétence basique en italien. Enfin Pablo, de langue maternelle espagnole, peut communiquer en anglais et en italien et il manifeste une préférence pour cette dernière langue. Pendant le terrain, Pablo m'a raconté qu'il a appris l'italien en autodidacte pendant ses voyages en Italie et qu'il considère le salon comme une occasion de pratiquer cette langue.

2.3. Les interactions dans les salons

À certains égards, les interactions se déroulant dans les salons commerciaux peuvent être approchées de celles, largement étudiées (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2009 ; Fox *et al.*, 2023), qui ont lieu dans les commerces. En effet, il s'agit d'interactions dans lesquelles le produit occupe une place centrale et qui ont pour finalité des transactions commerciales. Néanmoins, ce contexte présente plusieurs traits spécifiques. En premier lieu, un salon constitue un événement de courte durée, se déroulant dans un espace éphémère. Cet espace se trouve certes dans une nation donnée, mais pour la durée du salon il devient une sorte de zone franche, à l'instar d'un aéroport (Duchêne, 2011). Ainsi comme les entreprises et les universités étudiées dans le projet *Dylan* (*supra* 2.1.4), les salons commerciaux peuvent être considérés comme des lieux cosmopolites, qui, tout en se situant sur un territoire national, « deviennent des translocalités grâce à la rencontre d'individus de langues et de cultures différentes interconnectés le temps d'une activité particulière » (Mondada et Nussbaum, 2012, p. 9).

Une autre différence entre les commerces et les salons concerne l'objectif principal des interactions. En effet, dans les salons du corpus les transactions commerciales directes sont très rares. La finalité pour les participants réside principalement dans la prise de contacts et dans la mise en place de futures relations commerciales. Les participants aux salons sont tous des professionnels du domaine, avec des rôles différents : on y retrouve des fabricants, des producteurs, des représentants, des vendeurs, des agents, des illustrateurs, des éditeurs, etcetera. La relation qui s'instaure entre les participants ne se résume pas à une complémentarité, comme entre client et vendeur, mais peut prendre des formes variées. S'il est vrai que ces rôles ne sont pas toujours mobilisés, et qu'un visiteur peut demander de déguster un vin ou de regarder un livre sans devoir nécessairement expliquer quelle est sa

profession, dans la majorité des interactions composant le corpus (surtout dans les interactions les plus longues) les identités professionnelles des participants émergent et sont traitées comme pertinentes. Dans certains cas, elles impliquent d'ailleurs des asymétries entre les participants. Le cas le plus saillant est celui d'une large partie des interactions du corpus *Livres Jeunesse*, se déroulant entre les éditeurs et des illustrateurs venant leur proposer leurs projets éditoriaux pour une éventuelle publication. Comme je l'ai montré ailleurs (Piccoli 2024), différemment des autres interactions dans les salons, ces échanges se caractérisent par une forte asymétrie professionnelle et s'apparentent plutôt à des entretiens d'embauche (Button, 1992 ; Glenn et LeBaron, 2007).

En revanche, les salons ont en commun avec les commerces la centralité du produit, tant dans l'espace physique que dans l'espace discursif. Les participants aux salons parlent en effet des produits tout en les manipulant, les regardant, les dégustant. Toutefois, si dans les commerces le client doit généralement déterminer si le produit lui convient personnellement, car il va en être (lui-même ou ses proches) le consommateur, dans les salons les visiteurs sont des intermédiaires, en charge de sélectionner des produits pour les utilisateurs finaux. Pensons par exemple à un distributeur qui va tester un vin pour en acheter plusieurs centaines de bouteilles à revendre aux cavistes de sa région.

Pour tester et évaluer les produits, le visiteur réalise certaines activités qui sont attendues dans les salons et qui ne correspondent que partiellement à des activités typiques dans les commerces. Ainsi, si par exemple feuilleter un livre est une activité commune dans une librairie, la dégustation d'un vin n'est pas une pratique courante dans un magasin de vins (mais voir Mondada, 2023 sur la dégustation de fromages dans les commerces) alors qu'elle constitue le centre des interactions dans le salon viticole. Toutes ces activités mobilisent plusieurs sphères sensorielles. Ainsi, la dégustation du vin implique le goût, l'odorat et, dans une moindre mesure, la vue (la couleur du vin peut en effet faire l'objet d'attention). Les livres pour enfants sont lus/feuilletés/regardés, ce qui mobilise principalement la vue et le toucher. Ces activités correspondent dans les grandes lignes aux usages que les utilisateurs finaux feront des produits (le vin sera bu, les livres lus et observés). Pour ce qui concerne la lingerie, la situation est légèrement différente. Le visiteur n'ayant pas la possibilité d'essayer le produit (à la différence d'un client dans une boutique), il va combler ce manque grâce à d'autres stratégies, comme toucher et étirer la lingerie pour en tester le confort et l'élasticité (voir Piccoli, à paraître). Pour désigner l'ensemble des activités accomplies par les visiteurs pour tester les produits, nous parlons de l'« expérience du produit ». Nous utilisons l'expression « négociation de l'expérience » pour indiquer les échanges entre exposants et visiteurs visant à déterminer quels produits seront testés et dans quel ordre.

En plus de tester les produits, les participants aux salons s'engagent dans de nombreuses autres activités, dont certaines sont assez récurrentes (par exemple, la discussion sur le prix des produits, la description des activités professionnelles,

etc.), qui les aident à décider s'ils établissent ou pas une relation commerciale. Il est important de considérer que, l'objectif des interactions étant la mise en place de futures relations commerciales, les participants ont tout intérêt à développer une relation positive avec leurs interlocuteurs, via des stratégies d'affiliation (Clark *et al.*, 2003). Cette orientation est sans doute une des raisons pour lesquelles dans nos données on retrouve de très nombreuses occurrences de *small talk* (Coupland, 2003) et de séquences ludiques (*playful sequences*), se caractérisant par la présence de blagues et de rires partagés (Coates, 2007 ; Holt, 2016). Comme je l'ai montré ailleurs (Piccoli et Pugliese, 2022), dans le corpus on retrouve souvent des séquences de ce type lorsque les participants parlent de leurs (in)compétences linguistiques (*infra* 4.1).

L'importance accordée par les participants à l'acquisition de nouveaux contacts, en vue de collaborations commerciales futures, émerge en particulier lors du rituel de l'échange des cartes de visite. Cet échange n'est pas systématique, mais est réservé aux cas où les participants semblent avoir l'intention de poursuivre leur relation commerciale. Dans ces cas, on peut observer une phase de négociation de contacts futurs, généralement en clôture d'interaction, visant à établir qui se chargera de contacter l'autre, et par quel moyen.

Malgré les différences existant entre les trois salons, il est possible de dégager une structure de base dans le déroulement des interactions. Cette structure peut être schématisée en quatre phases principales, de la manière suivante :

- Phase 1 : Ouverture de l'interaction
 - Entrée du visiteur dans l'espace du stand et salutations ;
 - Possibles séquences de présentations et/ou de négociation de la langue.
- Phase 2 : Négociation de l'expérience
 - Les participants s'accordent de façon plus ou moins explicite sur l'activité à accomplir (ex. quels vins déguster, dans quel ordre, etc.) ;
 - Possibles séquences sur les rôles professionnels des participants et sur leurs attentes/besoins par rapport aux produits et à la relation commerciale.
- Phase 3 : Expérience du produit
 - Un participant présente/propose le produit et l'autre en fait l'expérience (le déguste, le regarde, le touche, etc.). Le plus souvent, plusieurs produits sont proposés l'un après l'autre ;
 - Possibles séquences de *small talk* (récits, blagues, etc.), de renégociation de l'expérience et/ou de renégociation de la langue.
- Phase 4 : Clôture de l'interaction
 - Possibles séquences de négociation de contacts futurs ou de justification du refus d'un produit ;
 - Remerciements et salutations.

Si cette structure peut être retrouvée dans la globalité des interactions dans les salons, la durée de ces échanges peut différer fortement, en allant de moins d'une minute jusqu'à presque une heure. À titre d'exemple, observons une des interactions les plus courtes du corpus (une minute environ), se déroulant entre le producteur de vin Samuele et deux visiteurs.

Extrait 1. Muscat_13

((CL1 et CL2 s'approchent du stand de SAM))
 01 CL1 buongiorno
 02 SAM buongiorno
 03 (0.4)
 04 CL1 sarebbe possibile <((en pointant les vins)) assaggiare:>
 05 SAM certo
 06 (0.8)
 07 CL1 il moscato solo
 08 SAM aspetti che prendo un bicchiere
 09 (10.8) ((SAM s'éloigne, CL1 et CL2 parlent entre eux en espagnol))
 10 SAM solo il moscato/
 11 (0.5) ((SAM pose deux verres en face des clients))
 12 CL1 sì per favore
 13 (8.1) ((SAM prend une bouteille, remplit les verres de CL1 et CL2))
 14 CL1 grazie
 15 (28.5) ((CL1 et CL2 dégustent le vin et parlent entre eux en espagnol, SAM s'éloigne puis revient et sert un autre client, CL1 et CL2 posent les verres sur la table))
 16 CL1 grazie
 17 (0.3)
 ((CL1 et CL2 s'éloignent))

Dans cette courte interaction, on retrouve les différentes phases mentionnées : des clients s'approchent et un échange de salutations a lieu (l. 01-03) (ouverture de l'interaction), ils demandent de déguster (« assaggiare » en italien) un vin spécifique et le producteur valide leur requête (l. 04-12) (forme minimale de la négociation de l'expérience), l'exposant les sert et ils dégustent le vin (l. 13-15) (expérience du produit), enfin ils remercient et partent (l. 16-18) (clôture de l'interaction). L'extrême rapidité de cet échange est due au fait que les clients font une requête très précise qui ne débouche pas sur la négociation de contacts futurs, et qui n'occasionne ni séquences de discussion sur le produit ni *small talk*. Par ailleurs, C1 s'adresse à Samuele directement en italien ce qui fait que, différemment de ce qui se passe dans une large partie des interactions du corpus (cf. Chapitre 3), les choix de langues des participants ne sont à aucun moment thématisés.

Chapitre 3

Dans quelle(s) langue(s) communiquer ?

Les salons commerciaux que nous avons analysés sont des situations où il n'existe pas de langue de communication préétablie, ni d'ailleurs de personne en charge de gérer la communication. De plus, la grande majorité des interactions de notre corpus ont lieu lors de premières rencontres entre les participants. Les locuteurs ne possèdent donc pas au préalable d'informations certaines sur les répertoires linguistiques (et les niveaux de compétence) de leurs interlocuteurs. Ils peuvent toutefois s'appuyer sur certains indices. Par exemple, les noms de marques ou les noms des produits peuvent souvent révéler la nationalité des exposants. De plus, les stands sont souvent regroupés dans des pavillons en fonction de l'origine de leurs exposants (ex. pavillon sud-américain, pavillon méditerranéen, etc.). Le salon, nous l'avons dit (*supra* 2.3), peut être vu comme un lieu cosmopolite, une zone franche à l'intérieur du territoire national. Mais on pourrait également considérer qu'à l'intérieur de cet espace international, les stands ou les pavillons constituent des reproductions en miniature de l'état-nation dont proviennent les exposants. Dans un tel contexte, il n'est pas évident de déterminer quelle serait la langue attendue : la langue de la nation où le salon se déroule ? Ou la langue nationale du territoire-stand ? Ou encore l'anglais, en tant que langue de communication internationale ?

Ce chapitre est dédié aux choix de langues effectués par les participants dans les salons commerciaux du corpus. En premier lieu, nous observerons comment, en ouverture d'interaction, les locuteurs négocient la langue à utiliser – de manière explicite ou implicite (4.1), pour ensuite nous intéresser aux renégociations qui peuvent avoir lieu tout au long de la conversation (4.2). Une troisième section se focalisera sur les cas où le choix des participants porte sur une modalité de communication plurilingue (4.3).

3.1. Négociations en ouverture

Un certain nombre d'études ont exploré les choix de langues lors des premières rencontres dans des situations commerciales ou de service (Heller, 1978 ; Torras

et Gafaranga, 2002 ; Mortensen et Hazel, 2014 ; Piccoli, 2017b ; Mondada, 2018b ; Wilson 2018a entre autres). Certains de ces travaux se sont intéressés à des contextes de bilinguisme national et ont mis en avant les enjeux idéologiques des choix de langues. C'est le cas notamment des travaux de Heller sur le Québec des années 1970, période dans laquelle, en raison d'une situation socio-politique particulière, les citoyens montraient une forte conscience des enjeux de leurs choix de langues, au point d'avoir développé une « conventionalization of the negotiating strategies » (Heller, 1978, p. 595). Dans un contexte de ce type, les choix de langues peuvent avoir des implications importantes sur le plan symbolique et politique et donc conditionner le déroulement de l'interaction avec l'autre. Une situation semblable peut être observée aujourd'hui en Catalogne, où le choix entre les deux langues officielles – castillan et catalan – n'est pas sans implication sur le plan politique. Dans cette situation, l'observation des choix linguistiques effectués au niveau institutionnel permet de saisir les différents statuts attribués aux deux langues (Moyer, 2010).

Les études plus récentes sur les choix de langues se situent principalement dans le cadre des recherches interactionnelles sur les contextes institutionnels et professionnels plurilingues (*supra* 2.1.4) et se focalisent sur des contextes internationaux, comme des entreprises multinationales (Mondada, 2018b), des universités internationales (Mortensen et Hazel, 2014) ou des offices de tourisme (Wilson, 2018a). Dans ces contextes, les choix de langues semblent être motivés principalement par des raisons d'efficacité communicative et les implications politiques sont moins évidentes – mêmes si une certaine dimension idéologique reste sous-jacente, notamment concernant le recours à l'anglais (*cf.* Chapitre 4).

Comme le souligne Mondada (2018b), lors de premières rencontres en milieu plurilingue, les ouvertures d'interaction sont un lieu privilégié pour la négociation de la langue à utiliser. En analysant un corpus d'interactions dans des guichets à la frontière et dans des gares en Suisse, la chercheuse montre notamment que, dans ce contexte, les salutations initiales constituent l'instrument primaire pour la négociation de la langue. Plusieurs cas de figure sont analysés, dans lesquels les salutations sont suffisantes à effectuer le choix d'une langue de communication : 1) l'officier salue en premier dans une langue A (la langue locale ou, plus rarement, une autre langue s'il y a des indices que celle-ci soit la langue du client) et le client s'aligne en répondant dans la langue A ; 2) le client salue en premier en langue A et l'officier s'aligne en répondant en langue A ; 3) l'officier salue en premier dans une langue A, le client répond à la salutation dans une langue B et l'officier s'aligne en produisant une deuxième salutation en langue B – ce que Mondada appelle « third realigned greetings » (p.17). Un deuxième outil de négociation de la langue, bien plus rare dans le corpus de Mondada, consiste pour le client à poser une question explicite pour vérifier si l'officier parle une certaine langue (ex. « Do you speak english ? »). Ces questions sont posées à la suite d'un échange de salutations en langue A et

indiquent une volonté de la part du client de renégocier la langue à utiliser pour l'échange. Leur emplacement séquentiel démontre ainsi que le client traite les salutations comme ayant des conséquences pour le choix de la langue.

Les salutations ne sont cependant pas toujours déterminantes pour découvrir le répertoire langagier de l'autre et pour établir une langue de communication. Dans les interactions à un guichet d'assistance pour les étudiants en échange dans une université internationale au Danemark analysées par Mortensen et Hazel (2014), l'échange de salutations consiste généralement dans la formulation d'un *hej* danois ou d'un *hi* anglais. La prononciation des deux formules étant presque identique, le choix de langue est effectué seulement après, et est généralement déterminé par l'étudiant. C'est ainsi l'officier qui va s'aligner sur la langue choisie par son interlocuteur. En d'autres termes, « the sequential organisation and participants' orientation to the institutional setting allows for the client to determine the medium for interaction, without needing to explicitly negotiate a choice of language » (p.56).

Dans l'office de tourisme marseillais étudié par Wilson (2018a) des dynamiques similaires à celles observées par Mondada (2018b) émergent. La négociation explicite en début d'interaction est minoritaire (13% du corpus) et elle est toujours initiée par les touristes, parfois à la suite d'un échange de salutations dans la langue nationale (le français). Pour décrire les cas les plus fréquents, où aucune question explicite sur les compétences linguistiques n'est posée, Wilson parle de « négociations tacites ». Ces négociations reposent soit sur l'alignement du touriste sur le français, soit sur le passage à une autre langue de communication qui est adoptée également par le conseiller, sans thématization. Tant les négociations explicites que les négociations tacites réussies mènent, dans la majorité des cas, au choix de l'anglais. Même si dans certains cas d'autres langues sont choisies (italien, espagnol, allemand), l'étude de Wilson montre que l'anglais comme le français constituent des ressources « non-marquées » (p. 114), des langues attendues dans le contexte de l'office du tourisme qui peuvent donc être « sélectionnées rapidement et (souvent) sans thématization » (p.115).

Dans le contexte des salons commerciaux, nous observons des dynamiques similaires mais aussi des différences importantes quant aux pratiques mises en place pour le choix de langue. Comme dans les autres situations étudiées, nous pouvons distinguer des séquences de négociation explicite et des séquences de négociation implicite ou, dans les termes de Wilson, « tacite ». Les premières restent moins fréquentes que les secondes, mais l'écart est moins important que dans les autres études citées. En effet, sur les 85 interactions du corpus, 24 présentent une négociation explicite de la langue en ouverture (environ le 28%). De plus, si dans l'office de tourisme marseillais les négociations menaient de manière majoritaire au choix de l'anglais, dans les salons les résultats sont bien plus variés : l'anglais est choisi dans 11 cas sur 24, alors que dans 11 interactions la négociation débouche sur le choix d'une langue romane et, dans les 2 cas

restants, les participants choisissent une modalité de communication pluri-lingue. Par ailleurs, si dans les études évoquées précédemment, les employés ont tendance à initier les séquences de salutations et les négociations explicites sont presque exclusivement initiées par les clients, dans les salons commerciaux ces répartitions sont bien moins nettes. Les négociations explicites sont le plus souvent initiées par le visiteur (15 cas sur 24, i.e. 62,5%), mais il n'est pas rare que ce soit au contraire l'exposant qui lance la négociation (9 cas sur 24, i.e. 37,5%). Finalement, les salutations semblent jouer un rôle moins déterminant pour les choix de langues et être traitées dans certains cas comme des séquences à finalité affiliative plus que comme des manifestations d'une compétence linguistique (voir extrait 5 plus bas).

Ces différences par rapport aux autres situations étudiées sont sans doute liées aux rôles professionnels des participants et, par conséquent, aux attentes vis-à-vis de leurs compétences linguistiques. Si dans un office du tourisme ou dans une gare d'une nation plurilingue comme la Suisse on peut s'attendre à ce qu'un employé parle des langues étrangères, et, en particulier, qu'il soit à l'aise en anglais, on ne va pas avoir les mêmes attentes face à un producteur de vin ou à un éditeur qui se trouve dans un autre pays pour un salon. De plus, les interactions dans les salons n'entrent pas dans une dynamique de relation de service client/employé mais sont plutôt des rencontres entre professionnels du même secteur. Dans ce cadre, aucun des participants n'a de raison de considérer que l'autre serait davantage en mesure ou en devoir de s'aligner sur ses choix linguistiques. On peut considérer toutefois que dans les cas où la relation est le plus asymétrique, comme dans les interactions entre des illustrateurs et des éditeurs, la partie qui bénéficierait le plus (les *beneficiaries*, Clayman et Heritage, 2004) de l'instauration d'une relation professionnelle (l'illustrateur, qui obtiendrait la publication de son projet éditorial) pourrait montrer une plus forte volonté de s'adapter aux préférences de l'autre.

3.1.1. Salutations et choix de langues

Commençons par observer deux exemples de négociation explicite initiée par le visiteur.

Extrait 2. Livres_Jeunesse_19

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | ILL | hello |
| 02 | ANN | hello |
| 03 | ILL | euh do you want to speak in italian english/ my french is so so: so |
| 04 | ANN | english |
| 05 | ILL | okay okay |

Extrait 3. Muscat_11

01	CLI	bonjour
02	SAM	bonjour
03	CLI	you speak <((accéléré))english or french/>
04	SAM	yes (0.3) english

Les deux extraits présentent plusieurs traits communs : dans les deux cas la négociation est initiée par le visiteur au troisième tour de parole et conduite à travers l'explicitation des répertoires linguistiques disponibles, sous forme de question posée à l'exposant (« you speak » / « do you want to speak »). Dans les deux extraits, on peut voir que le locuteur qui initie la négociation met à plat son répertoire linguistique. Dans l'extrait 2, l'illustratrice ajoute à la liste des langues qu'elle maîtrise (« italian english », l.03) également une option dispréférée, c'est-à-dire une langue dans laquelle elle ne possède qu'une compétence partielle (« my french is so so »). La référence au français semble ici motivée par le fait que cette langue est celle de l'éditrice et qu'elle constitue donc d'un certain point de vue la langue « nationale » du stand.

Dans les deux cas, la langue choisie est l'anglais. Mais si dans l'extrait 2 l'anglais est utilisé dès le début comme *lingua franca*, dans l'extrait 3, entre le producteur de vin Samuele et un client francophone, la négociation est faite à la suite d'un échange de salutations en français, initié par le client. En se basant sur cet échange comme outil de choix de la langue, le client aurait pu continuer l'échange en français – ce qui se serait vite révélé problématique, car Samuele ne connaît que quelques mots dans cette langue. L'initiation d'une négociation semble ainsi montrer la conscience du client que la production du mot « bonjour » ne constitue pas une garantie que l'autre parle français.

Pourquoi donc le producteur a répondu à la salutation du client dans une langue qu'il ne connaît pas ? Premièrement, parce que les salutations, grâce à leur forme courte et à leur fréquence d'usage, sont souvent connues par les participants dans des langues que cependant ils ne maîtrisent pas (Blommaert et Backus, 2011). Deuxièmement, car l'échange de salutation constitue une « petite cérémonie » (Traverso, 1999, p. 65) lors de laquelle les participants sont spécialement enclins à converger avec l'autre. En analysant des réunions plurilingues en entreprise, Mondada (2004) a montré notamment que les participants ont tendance à répondre aux salutations dans la même langue utilisée par l'interlocuteur. Autrement dit, « [t]he language chosen for the first part in the greeting adjacency pair projects the language that will be used in the second part » (p. 25). Dans notre corpus, les participants adoptent souvent le même comportement, même lorsque cela les amène à dire bonjour dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas ou pas complètement.

Dans certains cas, l'échange de salutations peut toutefois engendrer des malentendus relativement à la possibilité d'utiliser une certaine langue. C'est ce qui se passe dans l'extrait 4, lorsqu'une interprète professionnelle accompagnant une cliente taiwanaise rentre dans le stand de lingerie d'Angelica et Rosa.

Extrait 4. Lingerie_01

- 01 INT bonjour:/
 02 ANG bonjour
 03 ROS bonjour
 04 (0.2)
 05 INT euh: français alors apparemment (0.2) je
 06 peux vous parler en français/
 07 §#(0.5)
 ang §pointe ROS
 #IMG 4.1
 08 ANG avec [elle ((rire))]
 09 ROS [euh: *#ave[c moi français
 ros *pose sa main sur sa poitrine
 #IMG 4.2
 10 INT [ou en anglais italien comme vous voulez
 11 ((rire)) n'importe
 12 ANG euh: english/
 13 (0.4)
 14 INT english/ (0.2) okay
 15 ANG yes:

**IMG 4.1 et 4.2**

Dans cet extrait, l'échange de salutations (l.01-03) amène l'interprète à penser qu'elle peut utiliser le français pour communiquer avec les deux jeunes femmes (l.05-06). Cette déduction, erronée, crée une impasse dans l'interaction, car Angelica n'a qu'un niveau de compétence très basique dans cette langue. Le malentendu requiert un travail de clarification de la part des deux vendeuses qui, à l'aide de gestes de pointage (IMG 4.1 et 4.2), désignent Rosa comme interlocutrice désignée pour les échanges en français. Cette situation implique cependant un changement de cadre participatif, c'est-à-dire l'exclusion d'Angelica comme participante active à l'interaction. L'exclusion d'un des participants est généralement traitée comme une option non préférée (Lüdi *et al.*, 2012) et, dans ce cas, cette dynamique pourrait être spécialement délicate puisque Angelica occupe, dans l'entreprise, une fonction supérieure à celle de Rosa. Le rire d'embarras d'Angelica (l.08) témoigne de sa non-préférence pour cette configuration.

En chevauchement avec le tour de Rosa, l'interprète produit une expansion de sa question précédente, en élargissant la gamme des langues disponibles pour l'interaction et en soulignant sa disponibilité à s'adapter à leurs besoins (l.10-11). Son rire, comme celui d'Angelica auparavant, semble indiquer un état d'embarras. Après une petite hésitation, Angelica propose l'anglais comme langue de communication (l.12) et la visiteuse ratifie ce choix.

Pour éviter ce genre de malentendus les participants peuvent avoir recours à des pratiques incarnées (intonation, mimiques) qui leur permettent de montrer qu'ils ne maîtrisent pas la langue utilisée pour les salutations. C'est le cas de l'extrait suivant.

Extrait 5. Muscat_04

- 01 CLI bonjour
- 02 SAM bonjour
- 03 CLI *#<((en modulant la voix)) buongiorno> ((rire))
 cli *penche la tête en avant, lève les sourcils
 #IMG 5.1
- 04 SAM buongiorno



IMG 5.1

Cette interaction entre Samuele et une cliente francophone s'ouvre avec deux échanges de salutations, les deux initiés par la cliente. Le premier se déroule en français (l.01-02), le deuxième en italien (l.03-04). Ce second échange présente des particularités : la production du mot italien *buongiorno* est faite avec une modulation de la voix et une expression du visage particulière – tête légèrement penchée en avant, sourcils soulevés (IMG 5.1) – et elle est immédiatement suivie par un éclat de rires de la cliente. Par ces signaux, la cliente indique qu'elle ne maîtrise pas l'italien – qui n'est donc pas proposé en tant que langue pour l'échange – mais qu'elle est consciente qu'il s'agit de la langue de Samuele. Le recours à l'italien semble donc avoir ici une finalité affiliative, affichant une volonté d'ouverture vers l'autre.

3.1.2. Inférences et choix de langues

Dans les cas où les participants ne s'engagent pas dans une négociation explicite de la langue à utiliser, le choix se réalise par le biais d'une négociation implicite, fondée sur les hypothèses que les participants font sur les répertoires linguistiques de l'autre. Ces hypothèses peuvent se baser sur la langue utilisée lors des salutations, mais aussi sur un certain nombre d'autres éléments plus ou moins objectifs (traits physiques, vêtements, textes écrits, accent pendant une conversation en autre langue, etc.), ainsi que sur les attentes et représentations individuelles (ex. tout le monde parle anglais, les Italiens comprennent l'espagnol). Quand il n'y a aucune thématisation sur la langue utilisée, les ouvertures des interactions se déroulent comme des interactions monolingues. C'est ce qui se passe dans l'extrait 6, lorsqu'un illustrateur italophone s'adresse à l'éditrice vénézuélienne Natalia en anglais.

Extrait 6. Livres_Jeunesse_53

01	ILL	hello (0.6) euh: (0.2) I want to ask for show you
02		my portfolio:: (0.7) if it's possible:
03	NAT	mm mm\
04		(0.4)
05	ILL	yes/ (0.3)
06	NAT	mm mm\

Les hypothèses peuvent, bien entendu, se révéler erronées. Dans ce cas de figure, les participants peuvent choisir entre deux possibilités : entamer une négociation explicite ou alors faire un deuxième (voire un troisième) essai. Observons ce deuxième cas dans l'extrait suivant.

Extrait 7. Muscat_14

01	SAM	buongiorno	
02		(0.7)	
03	CLI	vous voulez me faire goûter/	
04		(0.3)	
05	SAM	vuole *#assaggiare/ (0.2) do you want \$to taste/	
	sam	*pointe vers les bouteilles	
		#IMG 7.1	
	cli		§acquiesce
06		(0.5)	
07	CLI	yes	



IMG 7.1

Dans ce court extrait, trois langues différentes (français, italien, anglais) sont mises à l'épreuve de l'échange par le producteur Samuele et un client francophone. À la suite d'une salutation en italien de Samuele (l.01), le client demande en français de procéder à une dégustation (l.03). Le producteur fait la même proposition en italien (« vuole assaggiare », l.05), accompagnée par un geste de pointage vers les bouteilles (IMG 7.1), puis la répète en anglais (« do you want to taste », l.05). C'est seulement à la suite de cette troisième formulation qu'on arrive à une intercompréhension et à un accord sur la langue à utiliser, c'est-à-dire l'anglais.

Si, dans la plupart des cas, les processus inférentiels qui amènent les participants à choisir une certaine langue pour s'adresser à leur interlocuteur ne sont pas accessibles pour l'analyste, parfois ils peuvent être explicités dans l'interaction. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant entre l'éditeur Raphael et une illustratrice.

Extrait 8. Livres_Jeunesse_46

01	RAP	bonsoir
02	ILL	bonsoir
03	RAP	venez vous asseoir
04		(3.0)*#(0.2)
	rap	*regarde le sac
		#IMG 8.1
05	RAP	°ah° villars-les-dombes
06	ILL	§#oui ((rire)) voilà ((rire))
	ill	§regarde ILL
		#IMG 8.2
07		(1.5)
08	ILL	vous avez découvert ma: résidence
09	RAP	bon très bien
10	ILL	je suis italienne mais voilà
11		(0.5) [j]'habite
12	RAP	[mais vous habitez à villars



IMG 8.1 et 8.2

Dès le début, la conversation entre Raphael et l'illustratrice se déroule en français. Mais si la toute première partie de l'échange (l.01-03), à la valeur rituelle, n'implique pas nécessairement le choix de la langue à utiliser pour le reste de la conversation, c'est pendant que la jeune femme s'installe que Raphael semble trouver validation de la possibilité de parler en français dans une ressource matérielle : le sac en coton de l'illustratrice, qu'il regarde (IMG 8.1) et sur lequel on peut lire « Médiathèque Villars-Les-Dombes ». En produisant un *change-of-state token*¹ (« ah », Heritage, 1984) suivi par le nom de la localité (l.05), l'éditeur rend pertinent cet indice de la provenance de l'illustratrice et, par la même occasion, vérifie qu'il peut utiliser le français comme langue de communication. La jeune femme confirme immédiatement l'inférence de Raphael (l.06), en jetant en même temps un regard à son propre sac (IMG 8.2). La référence indirecte de Raphael au sac est donc comprise et reconnue par l'illustratrice, qui explicite le lien existant entre elle et Villars-Les-Dombes (l.08) puis donne une information complémentaire concernant son origine nationale (l.10).

La question des origines est fréquemment soulevée par les participants aux salons. Les séquences concernant les origines se situent le plus souvent dans l'ouverture de l'interaction, mais elles peuvent également émerger dans une phase plus tardive. Souvent, ces séquences sont liées à la négociation ou à la renégociation de la langue de communication, mais ce lien n'est pas systématique. L'identité nationale est fréquemment thématisée, même dans les cas où le choix de langue se réalise de manière tacite. De telles thématisations peuvent être déclenchées par différents facteurs, comme la langue utilisée dans les matériaux (livres, fiches informatives, catalogues) ou – ce qui est le cas de l'extrait suivant – les données personnelles des participants.

1. Un *change-of-state token* est une particule (typiquement « oh » en anglais, « ah » en français) par laquelle le locuteur signale que son degré de connaissance vis-à-vis d'un certain sujet a changé.

Extrait 9. Livres_Jeunesse_40

01	RAP	sit-down please
02	ILL	thank you (0.6) I'm gloria
03		(0.3)
04	RAP	gloria/
05		(0.2)
06	ILL	yes : ((rire))
07		(2.3)
08	RAP	spanish/ (0.4) [(italiano/)
09	ILL	[I'm chilean
10		(0.4)
11	RAP	ah\
12		(1.4)
13	ILL	and: mm (0.4) living in: (0.3) spain
14		(1.7)
15	ILL	for a while ((rire))

Dans cet extrait, l'interaction se déroule en anglais entre Raphael et une illustratrice. Une fois installée, la jeune femme se présente par son prénom (l.02). Cet élément est repris par l'éditeur et semble être à l'origine de la question sur la nationalité de l'illustratrice (l.08). Celle-ci ne se contente pas de répondre à la question (l.09) mais précise aussi son lieu de résidence (l.13). De manière semblable à l'extrait 8, le discours sur la provenance nationale semble déclencher celui sur la résidence, comme si l'un n'était pas complète sans l'autre.

3.1.3. Choix de langues insatisfaisants

Pour terminer, il est important de souligner que si les négociations en début d'interaction permettent aux participants de rejoindre un accord sur la modalité de communication, cet accord n'est pas nécessairement très satisfaisant. Il arrive souvent dans les salons que les participants choisissent une langue qu'ils ne maîtrisent que partiellement, seulement parce qu'ils ne trouvent pas de meilleure solution. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant.

Extrait 10. Muscat_12

- 01 SAM buonasera
 02 (0.3)
 03 CLI hola buonasera
 04 (2.1)
 05 CLI parla:: (ya) español/
 06 (0.5)
 07 SAM euh: no euh: english/
 08 *(1.1)
 cli *mouvement coordonné de mains, corps et tête
 #IMG 10.1
 09 SAM e allora in spagnolo parlami in spagnolo:=
 10 CLI =no no no english va b- *#lo: io l- lo capi[to a english
 cli *mouvement ondulateur de la main
 #IMG 10.2
 11 SAM [okay
 12 (0.9)
 13 CLI a- (0.5) a little a little



IMG 10.1 et 10.2

Dans cet extrait, l'échange entre le producteur Samuele et un client hispanophone (de nationalité vénézuélienne) s'ouvre avec un échange de salutations plurilingues : au bonjour en italien du producteur (l.01), le client répond avec une double salutation en espagnol et en italien (l.03). Puis, le client initie une négociation explicite : il demande si l'espagnol fait partie du répertoire linguistique de Samuele (l.05), tout en s'alignant localement sur la langue utilisée par l'autre, c'est-à-dire l'italien, en donnant lieu ainsi à une construction bilingue (le verbe italien « parla » plus le mot espagnol « español »). Cette proposition est refusée par Samuele, qui contre-propose l'anglais (l.07). Le client ne donne pas de réponse verbale, mais met en place une combinaison de pratiques corporelles : il commence par osciller la tête horizontalement, puis il lève les mains devant lui et produit un mouvement ondulateur, en pliant en même temps les genoux et les épaules (IMG 10.1). Samuele traite ces mouvements comme une réponse négative et relance en italien avec une nouvelle proposition, en récupérant l'option précédemment écartée, c'est-à-dire l'espagnol (« e allora in

spagnolo parlami in spagnolo: », l.09). Cependant, le client refuse la nouvelle proposition de Samuele et revient sur l'anglais, qu'il traite comme une option de communication acceptable (l.10), tout en précisant par sa parole (l.13), par sa mimique et par ses gestes (IMG 10.2) que sa compétence est loin d'être parfaite. Il est intéressant de remarquer par ailleurs que, à part pour la production du mot *english* (l.07 et l.10), l'anglais ne commence à être utilisé qu'à partir de la ligne 13, la négociation ayant été conduite principalement dans un mélange d'espagnol et d'italien.

Ainsi, à la fin de cette négociation, les participants sont arrivés à un accord que l'on peut considérer comme faible : ils vont parler en anglais, tout en sachant que ce choix n'est pas satisfaisant. Dans ce genre de cas, les probabilités que les participants modifient leur choix, en recourant à d'autres langues au cours de l'interaction, sont spécialement élevées.

3.2. Renégociations en cours d'interaction

Dans la section précédente, nous avons observé comment en ouverture d'interaction les participants arrivent à se mettre d'accord sur la langue à utiliser, par le biais d'une négociation explicite ou de manière tacite. Les choix de langue effectués en début d'interaction sont cependant loin d'être définitifs. Cet aspect a été moins traité dans les études sur les choix de langues dans les interactions de service (Mondada, 2018b ; Wilson, 2018a), sans doute car ces interactions sont généralement de très courte durée. En revanche, les recherches sur les interactions cosmopolites effectuées dans le cadre du projet *Dylan* (*supra* 2.1.4) ont très bien montré que, dans des situations plurilingues, les participants peuvent renégocier leurs choix de langues à tout moment, en fonction des contraintes interactionnelles. Par exemple, Mondada et Oloff (2011) ont observé que lors d'une réunion dans une entreprise multinationale, pour maximiser les occasions de participation de tous les collègues, le président alterne entre anglais et français et s'adresse aux participants selon leurs « catégories » (anglophone, francophone, anglophone qui comprend le français, etc.). De manière similaire, dans un contexte académique international, Nevile et Wagner (2011) ont montré que, au cours d'un examen oral, examinateurs et étudiants changent plusieurs fois la langue de communication sur la base de « the moment-to-moment interactional contingencies for speaker designation and participation » (p. 233). En somme :

The language choices in international meetings are never to be taken for granted; even if they have been previously planned and announced in consultations, agendas or even regulations, and even if they have been announced at the opening of the meeting, they remain a local practical accomplishment. [Markaki et al., 2014, p. 47]

Dans les salons de notre corpus, les changements de langue en cours d'interaction sont très fréquents. Si dans certaines interactions (9 dans notre corpus) le changement fait l'objet d'une renégociation explicite, dans la majorité des cas le passage à une autre langue se réalise de manière tacite. Ces changements peuvent concerner des séquences plus ou moins longues, constituer des parenthèses locales ou entraîner l'abandon de la langue utilisée précédemment. Dans certains cas, le changement peut être effectué par un seul locuteur, dans d'autres cas les différents participants peuvent s'aligner sur l'utilisation de la nouvelle langue.

3.2.1. Changements de langue, changements d'activité

Commençons par observer quelques cas dans lesquels la renégociation de la langue est explicite. Le plus souvent, dans le corpus, les participants demandent de changer de langue quand ils rencontrent des difficultés de communication. Par ailleurs, le changement de langue est souvent lié à un changement d'activité interactionnelle. En effet, une solution communicative qui était acceptable pour une activité simple (ex. se présenter) peut devenir inadaptée pour une activité plus complexe (ex. discuter du marché éditorial). C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant.

Extrait 11. Livres_Jeunesse_12

- 01 ANN et qu'il ne vise: très peu d'albums (inaud.) le texte
- 02 ILL pouvez-vous parler en anglais/
- 03 ANN yes
- 04 (1.3)
- 05 ANN we consider in france (0.5) that euh: books
- 06 for children shouldn't have so much text

L'éditrice Annabelle discute en français avec un illustrateur lusophone (brésilien) depuis environ deux minutes trente. Pendant ce temps, les deux ont échangés quelques informations et Annabelle a observé le livre proposé par l'illustrateur. Lorsqu'elle commence à lui expliquer les raisons pour lesquelles elle ne pourra pas le publier (l.01), l'illustrateur lui demande (en français) de passer à l'anglais (l.03). Annabelle s'aligne immédiatement au nouveau choix de langue et continue son explication à propos du marché éditorial français (l.05-06).

Toutefois, toutes les renégociations n'aboutissent pas à un changement de langue. Lorsqu'un participant propose de changer de langue, sa proposition peut être refusée. Dans ce cas, l'interaction se poursuit généralement dans la langue utilisée auparavant. C'est le cas de l'extrait suivant.

Extrait 12. Livres_Jeunesse_44

01	ILL	I have here the original
02	RAP	vous parlez un peu français/
03	ILL	euh: mm [no
04	RAP	[non/
05		(1.2)
06	RAP	the present- euh la présent- the presentation is not (0.4) good
07	ILL	okay
08		(1.3)
09	RAP	two: (0.2)[columns (piece)
10	ILL	[(inaud.)
11		(0.3)
12	RAP	[yes
13	ILL	[okay
14		(0.2)
15	RAP	it's no interesting
16	ILL	mm mm\
17	RAP	cau:se of the (inaud.)
18	ILL	mm mm\
19		(0.5)
20	RAP	(inaud.) (3.7) tsk (0.7) euh (0.9) i:-
21	ILL	better rea[ding
22	RAP	[oh yes:
23		(0.7)
24	RAP	euh: it's (0.9) is difficult in <((en riant)) english> I euh I
25		don't know: (3.0) tsk yes two columns it's mo:re [interesting
26	ILL	[okay

Raphael discute en anglais avec une illustratrice italophone depuis une minute environ, lorsqu'il initie une renégociation de la langue (l.02). Cette initiative semble être liée au changement d'activité : Raphael s'apprête en effet à expliquer à la jeune femme que son livre présente un problème graphique. La renégociation de Raphael est réalisée par une question (en français) visant à vérifier si le français fait partie du répertoire de l'illustratrice. La compétence projetée par la question n'est cependant pas celle d'une maîtrise absolue : il serait suffisant que l'illustratrice parle « un peu » français.

Puisque la proposition de changement de langue est refusée (l.03), l'éditeur donne son explication en anglais (l.06-22). Puis, il fait un commentaire sur la difficulté qu'il rencontre (l.25), ce qui laisse entendre que l'explication aurait été sans doute plus claire et détaillée s'il avait pu s'exprimer en français.

Le changement d'activité peut également entraîner un changement de langue qui n'est pas précédé par une négociation explicite.

Extrait 13. Livres_Jeunesse_27

01	RAP	yes is too (inaud.) (0.8) c'est un (0.5) ce n'est pas pour
02		nous parce que: ça coute très cher
03		(0.4)
04	ILL	mh mh
05	RAP	la présentation
06		(1.1)
07	RAP	[et:
08	ILL	[mais euh
09	RAP	en france (0.3) maintenant (1.3) euh je ne peux pas faire un
10		livre comme ça
11	ILL	mh mh
12	RAP	ça nous revient trop cher (0.6) par rapport au nombre de
13		livres: vendus

Cet extrait présente une situation similaire à celle de l'extrait 12 : Raphael interagit avec deux jeunes femmes (une illustratrice et une autrice) italophones depuis environ trois minutes. Leur interaction se déroule en anglais, mais les deux femmes ont déclaré précédemment qu'elles ont une compétence basique en français. Raphael commence à expliquer les raisons pour lesquelles il ne pourra pas publier leur livre en anglais (l.01) puis passe au français. Son explication, qui se déroule sur plusieurs tours de parole (l.01-13), est marquée par des phénomènes de simplification : le débit est lent, les mots sont bien articulés et la syntaxe est simple. Cette adaptation montre la conscience de Raphael que le français est une langue non préférée par ses interlocutrices et que, pour pouvoir l'utiliser dans la conversation, il doit adopter des précautions particulières.

3.2.2. Changements acceptés, changements refusés

Dans d'autres cas, le passage à une nouvelle langue ne semble pas être motivé par une exigence d'efficacité communicative, mais juste par un oubli du choix de langue fait auparavant. Dans deux cas, notamment, Raphael abandonne le français pour passer à l'anglais, après une interruption dans la conversation.

Extrait 14. Livres_Jeunesse_34

01	RAP	et ouais (1.6) le problème: (0.7) is difficult
02		euh (1.5) machado is for it isn't for the children
03		(0.5)
04	ILL	no no lo s- [I know
05	RAP	[okay/
06		(0.8)
07	RAP	and I have only for [the children
08	ILL	[only for children
09	RAP	yes
10	ILL	yes

Extrait 15. Livres_Jeunesse_31

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | RAP | it isn't my style ((rire)) |
| 02 | ILL | (0.6)*#(0.3) |
| | ill | *se penche vers RAP |
| | | #IMG 15.1 |
| 03 | RAP | it isn't for me for [the edition |
| 04 | ILL | [ah okay |
| 05 | ILL | non si vous parlez [français je préfère ((rire)) |
| 06 | RAP | [oh |
| 07 | RAP | ce n'est pas vraiment pour nous |
| 08 | ILL | okay |



IMG 15.1

Dans ces deux extraits, Raphael, oubliant sans doute que la langue choisie était le français, reprend l'interaction avec l'illustratrice en anglais. La réaction des deux jeunes femmes est cependant différente : dans l'extrait 14, après un premier moment de confusion qui l'amène à initier sa réponse en italien (l.04), l'illustratrice s'aligne avec le changement de langue de l'éditeur, sans le commenter. Cette convergence tacite est rendue possible par le fait qu'elle a une compétence suffisante en anglais. Dans l'extrait 15, au contraire, le changement de langue pose un problème à l'illustratrice, qui manifeste d'abord son incompréhension de manière incarnée (IMG 15.1), puis, à la suite de la reformulation de Raphael (l.03), déclare explicitement sa préférence pour le français (l.05). L'anglais est alors abandonné par l'éditeur et les deux reviennent à leur premier choix de langue, le français.

Les renégociations de la langue peuvent échouer également pour des raisons liées au cadre participatif (*supra* 2.1.2). Le critère de maximisation de l'efficacité communicative peut en effet entrer en conflit avec un autre critère, celui de l'inclusion de tous les participants. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant, lorsque Rosa propose à un groupe de clientes francophones d'interagir avec elle en français, au lieu de poursuivre la conversation en anglais avec Carmine.

Extrait 16. Lingerie_02

01	CAR	we have the other one
02	CL1	<((à CL2))(inaud.) évidemment>
03		(1.4)
04	ROS	ah si vous moi je parle français si vous [voulez (inaud.) voilà
05	CL3	[ah:
06	CL1	[oui [(inaud.)
07	CL2	[AH
08		((rires collectifs))
09	ROS	mais non parce que je j'ai entendu je (inaud.) ben s'ils
10		parlent [français [(inaud.) parle français
11	CL1	[ben ouais
12	CL3	[((rire))
13	CAR	this is the other type
14		(0.3)
15	CL3	[okay
16	CL2	[oh no I don't like this

Dans le stand de lingerie dont Carmine est le responsable, Rosa est censée jouer le rôle d'interprète, notamment pour le français. Lorsqu'elle rentre dans le stand après une pause, Carmine est en train de discuter depuis plusieurs minutes en anglais avec trois clientes françaises. Vu son rôle, il ne paraît pas étonnant qu'elle se propose de traduire pour les clientes (l.04). Néanmoins, sa tentative de renégocier la modalité communicative (passer de l'anglais *lingua franca* à une interaction médiée français/italien) déclenche les rires des autres participants (l.08). Cette réaction, qui amène Rosa à justifier son intervention (l.09), pourrait être liée au statut de Carmine (étant responsable, il est préférable qu'il gère directement les échanges), au fait que la proposition de Rosa implique une menace pour la face des autres participants (qui ne seraient pas assez compétents pour communiquer en anglais) ou à la non-nécessité du changement (les participants sont arrivés à se comprendre jusque à ce moment, malgré quelques difficultés). Dans tous les cas, les rires véhiculent un refus de la proposition : dans un premier moment, Carmine et les clientes vont en effet continuer à interagir en anglais (l.13-16). La proposition de Rosa aura en revanche un impact sur la suite de l'interaction, car à plusieurs reprises les clientes s'adresseront à elle en français.

3.2.3. Changements de langue et convergence

La renégociation de la langue, nous l'avons dit, émerge le plus souvent dans des moments d'impasse dans la communication – et peut être traitée comme superflue lorsque les participants ne sont pas en difficulté. Cependant, d'autres raisons peuvent intervenir. Notamment, les participants peuvent choisir de changer de langue tout simplement parce qu'une nouvelle option se présente, comme le fait l'éditeur Pablo dans l'extrait suivant.

Extrait 17. Livres_Jeunesse_58

01	PAB	sit down please
02		(12.7)
03	PAB	ma te italiana/
04		(0.4)
05	ILL	yes (0.9) italiana
06	PAB	parliamo italiano
07	ILL	<((en riant)) okay>

Pablo a reçu une illustratrice italoophone dans son stand et a commencé à regarder son projet éditorial. Le début de l'interaction s'est déroulé en anglais (trente secondes environ), mais lorsqu'il commence à regarder les planches de la jeune femme (l.02), Pablo tombe sur des mots en italien, ce qu'il traite comme un indice de sa nationalité. Il pose alors une question de confirmation à l'illustratrice (l.03), qui répond positivement (l.05). Cet échange, qui se déroule déjà en italien, est préparatoire à la renégociation de la langue effectuée par Pablo (l.06) et acceptée par l'illustratrice (l.07). Si ce changement ne pose évidemment pas de problèmes de communication pour l'illustratrice, il est intéressant de remarquer que la compétence en italien de Pablo n'est pas supérieure à sa compétence en anglais, mais au contraire inférieure. Le choix de l'éditeur pourrait alors être lié d'une part à une volonté d'affiliation envers la jeune femme, d'autre part à un désir de pratiquer l'italien.

Les renégociations explicites traduisent une vraie volonté de changer la langue de communication et, lorsqu'elles sont acceptées, elles amènent à des changements de langue relativement stables : dans la majorité des cas, les participants continuent à parler la nouvelle langue jusqu'à la fin de l'interaction. Au contraire, les changements de langue non annoncés, bien plus fréquents dans le corpus, ne semblent pas, dans la plupart des cas, avoir de motivation rationnelle (pensons aux oublis de Raphael dans les extraits 14 et 15) et amènent souvent à des changements plus fugaces. Le passage à une autre langue est souvent déclenché par un manque lexical (*infra* 5.1.3) ou par des phénomènes de convergence. Observons ce deuxième cas de figure dans l'extrait suivant.

Extrait 18. Lingerie_01

01	INT	so I'm c- I'm stephanie [so:
02	ANG	[angelica
03	INT	I was in contact with [someone of you:
04	ANG	[nice to meet you
05	INT	I don't know [(inaud.)
06	ANG	[carmine tondelli (0.2) maybe
07	INT	EH: sì
08		(0.4)
09	ANG	[sì
10	INT	[okay (0.3) e [non c'è qui/
11	ANG	[(inaud.)
12	ANG	ah: no euh: [sta arrivando
13	INT	[okay b-
14		(0.4)
15	INT	okay no problem it's just that I want to introduce you

Cet extrait montre la suite de l'extrait 4 (*supra* 3.1.1), dans lequel Angelica et Rosa avaient négocié l'anglais comme langue pour communiquer avec une interprète accompagnant une cliente taiwanaise. À la suite d'une séquence de présentations (l.01-04), un changement de langue est effectué par l'interprète (l.07), probablement déclenché par la prononciation du nom propre Carmine Tondelli (l.06). L'italien est utilisé dans les quelques tours de parole concernant l'absence de Carmine (l.07-13), puis abandonné lorsque l'interprète change de sujet et repasse à l'anglais (l.15), langue qui avait été négociée en ouverture et qui permet l'inclusion au moins partielle de la cliente taiwanaise (qui en a une certaine compétence).

Des passages ponctuels de ce type sont présents dans un très grand nombre d'interactions du corpus. Comme nous le verrons (*infra* 5.1), très souvent, les participants produisent des mots ou des phrases courtes dans leur langue maternelle ou dans la langue de leur interlocuteur, tout en gardant une modalité de communication globalement monolingue (ex. conversation en anglais *lingua franca* avec des mots insérés en italien et en espagnol). Un cas de figure différent, et moins fréquent, est celui des interactions dans lesquelles chaque participant s'exprime dans sa langue, conformément aux principes de l'intercompréhension romane.

3.3. Négocier l'intercompréhension romane

L'intercompréhension, dans son acception la plus basique de forme de communication dans laquelle chacun s'exprime dans sa langue, est une des options de communication possibles dans une situation plurilingue. Pourtant, rares sont les études qui ont mis en avant la possibilité pour les locuteurs de choisir consciemment cette modalité de communication à la place d'autres options plus

attendues, comme le recours à l'anglais *lingua franca*. Nous pouvons toutefois mentionner la recherche de Moore (2017) sur les rencontres internationales dans une université catalane et l'étude de Barfod (2018) sur l'intercompréhension entre langues scandinaves lors des réunions informelles dans une entreprise multinationale au Danemark.

Cette rareté est sans doute due au fait que l'intercompréhension n'est généralement pas traitée comme une option de communication souhaitable. Dans les situations plurilingues, l'intercompréhension a lieu, mais, dans la grande majorité des cas, elle ne semble pas être le fruit d'un choix. Il s'agit plutôt d'une pratique adoptée par les participants malgré eux, lorsqu'aucune autre option de communication n'est disponible, et elle est généralement entremêlée à d'autres pratiques. Repensons à l'interaction dans une gare suisse analysée par Lüdi et ses collègues (2009) (*supra* 2.1.4) : la communication est rendue possible en bonne partie grâce à des mécanismes d'intercompréhension entre les différentes langues romanes utilisées, mais elle ne se présente pas dans la forme canonique où chaque locuteur parlerait une seule langue romane tout au long de l'échange. L'interaction se présente plutôt dans un mode plurilingue, où toutes les langues et les ressources sémiotiques se mélangent.

Par ailleurs, même dans les rares cas où les participants se mettent d'accord explicitement sur le fait que chacun va parler sa langue, ce choix semble être d'application difficile. Nevile et Wagner (2011) ont mis en avant cette difficulté dans leur analyse d'un examen oral dans une université danoise. Lors de l'examen, auquel participent trois étudiants et deux examinateurs, trois langues peuvent être utilisées (allemand, danois, anglais) et chaque étudiant est censé choisir une langue dans laquelle s'exprimer. Néanmoins, les chercheurs montrent que le principe du *one speaker – one language* se heurte à un autre principe, celui de la cohérence entre les différents tours de parole (*language consistency across turns*), qui pousse les locuteurs à s'aligner sur la langue de leur interlocuteur. Les locuteurs, tiraillés entre ces deux orientations, changent de langue de manière locale en fonction des contraintes de l'interaction.

Cette problématique a été soulevée également à l'intérieur du champ d'études sur l'intercompréhension romane. Dans son article « Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? » de 2008, en s'appuyant en partie sur la *Communication accommodation theory* (Giles, 1973 ; Giles et Ogay, 2007), Marinette Matthey argumente en effet que les locuteurs ont une tendance naturelle à converger vers la langue de l'autre, dès qu'ils en ont une compétence même minimale. Cette tendance pourrait ainsi constituer une entrave à l'application du principe de base de l'intercompréhension romane, selon lequel « chacun parle sa langue ». Des phénomènes de ce type ont été observés à plusieurs reprises dans les interactions plurilingues écrites et orales issues des projets sur l'intercompréhension (*supra* 1.2 et 1.3). Pour les décrire, Capucho (2017b) distingue deux phénomènes : elle parle de *contiguïté linguistique linéaire*, lorsque « on reprend spontanément la langue

de l'interlocuteur, quand il est possible de dire ce que l'on veut dans cette langue » et d'*empathie linguistique*, pour décrire le fait que « [t]rès souvent les locuteurs choisissent spontanément de parler la langue utilisée par leurs interlocuteurs (quand ils la maîtrisent bien) plutôt que d'avoir recours à leur langue maternelle » (p.5). Le premier phénomène semblerait donc avoir une dimension plus locale au niveau de la machinerie des tours de parole, alors que l'empathie linguistique pourrait concerner des choix plus macroscopiques.

3.3.1. L'intercompréhension comme non-choix

Notre étude des salons commerciaux confirme globalement ces résultats : l'intercompréhension romane est dans la plupart des cas utilisées par les locuteurs « malgré eux », car aucune autre option de communication n'est disponible. Dans ces cas, il n'y a pas de négociation explicite de la langue à utiliser : les locuteurs communiquent directement dans un mode plurilingue, où plusieurs langues et plusieurs ressources sémiotiques s'entremêlent. Observons une interaction de ce type, entre l'éditeur Raphael et un illustrateur italophone.

Extrait 19. Livres_Jeunesse_32

01	ILL	posso:/
02	RAP	buongiorno
03		(0.3)
04	ILL	grazie
05		(0.9)
06	RAP	sit down please
07		(4.1)*(2.2)\$(3.0)
	ill	*sorte un classeur de sa valise
	rap	\$s'approche d'ILL
		#IMG 19.1
08	ILL	(inaud.) (0.4) <((à une autre ILL)) ciao> *(0.9) questa qui
	ill	*ouvre le classeur
09	ILL	(0.4) è una storia (0.3) (l'idea)
10		(1.6)
11	ILL	euh:: mm: *(0.7) era silent book
12		(1.5)
13	RAP	\$si
	rap	\$déplace le classeur sur la table, regarde les dessins -->
14	ILL	inizialmente\
15		(0.3)
16	RAP	okay
17		(1.1)
18	ILL	*#questo è: l'insegna- (brig-) il primo numero uno (0.2) questo qua
	ill	*suit RAP, pointe les dessins
		#IMG 19.2
19	RAP	mm



IMG 19.1 et 19.2

Lorsqu'il rentre dans le stand, l'illustrateur demande la permission avec une formule de politesse en italien (« posso », l.01). Raphael répond en lui disant bonjour dans la même langue et l'illustrateur le remercie (l.04). Après cette première séquence en italien, Raphael passe à l'anglais pour inviter l'autre à s'asseoir (l.06), puis s'assoit à son tour. L'illustrateur, cependant, ne s'assoit pas, mais il reste debout et sort un gros classeur de sa valise (IMG 19.1). L'éditeur se relève alors et s'approche de l'illustrateur, qui ouvre le classeur et commence à présenter son projet en italien (l.08-18). Pendant la présentation, Raphael n'intervient verbalement que par des continueurs (« sì », « okay », « mm »), mais montre son engagement dans l'activité par son comportement incarné : il prend le classeur et le déplace sur la table, il regarde les illustrations (IMG 19.2).

Ainsi, dans cette interaction, les participants s'accordent de manière tacite sur une modalité de communication plurilingue, qui n'est pas traitée comme problématique. La communication est rendue possible en partie par le fait que Raphael semble comprendre un peu l'italien, mais surtout par le contexte matériel de l'interaction : pour évaluer le projet éditorial, il suffit à Raphael de pouvoir le regarder. Ainsi, la compréhension des explications verbales de l'illustrateur – et donc de la langue utilisée par l'autre – ne semble pas jouer un rôle central pour la réussite de l'échange. Cette facilité est cependant liée à l'activité interactionnelle en cours : comme nous l'avons dit (*supra* 3.2.1), une solution communicative peut être acceptable pour certaines activités et devenir problématique pour d'autres.

3.3.2. L'intercompréhension comme choix

Si dans la plupart des cas, la communication plurilingue est le résultat d'un accord tacite entre les participants, dans notre corpus on retrouve trois occurrences de négociations explicites qui débouchent sur le choix d'une modalité dans laquelle chacun parle sa langue, tous les trois dans le corpus *Livres Jeunesse*². Dans deux cas,

2. Certaines des analyses de cette section ont été présentées dans Piccoli 2017b.

il s'agit d'une communication pluri-romane (français/italien, espagnol/italien), dans le troisième la proposition concerne une communication français/anglais.

La première négociation explicite d'intercompréhension romane se déroule entre l'éditrice Annabelle et une illustratrice italienne. Celle-ci a déjà interagi pendant seize minutes environ avec Raphael, dans une modalité plurilingue qui n'a pas été négociée explicitement. Puisque l'éditeur envisage une publication du travail de l'illustratrice, il lui demande de montrer ses dessins à Annabelle aussi. L'extrait commence au moment où l'illustratrice s'assoit à la table d'Annabelle.

Extrait 20. Livres_Jeunesse_17

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | ANN | vous parlez: français §#[non |
| | ann | §geste de la main gauche |
| | | #IMG 20.1 |
| 02 | ILL | [no |
| 03 | | (0.2) |
| 04 | ILL | no però *#[lo |
| | ill | *geste de la main droite, index qui pointe la tête |
| | | #IMG 20.2 |
| 05 | ANN | [vous comprenez/ |
| 06 | | (0.4) |
| 07 | ILL | un: *#pochino lo capisco |
| | ill | *mains avec les paumes vers ANN --> |
| | | #IMG 20.3 |
| 08 | | (0.3) |
| 09 | ILL | po[co: compre*ndo |
| 10 | ANN | [d'accord |
| | ill | ----->* |
| 11 | | (0.3) |
| 12 | ILL | poco |
| 13 | | (0.7) |
| 14 | ANN | et moi pareil pour l'italien hein |
| 15 | | (0.2) |
| 16 | ILL | ah ah\ |
| 17 | ANN | [((rire)) |
| 18 | ILL | [ah bene bene bene ((rire)) |
| 19 | ANN | alors |
| 20 | ILL | un po' [ci (inaud.) |
| 21 | ANN | §[LENTO |
| | ann | §mains avec les paumes vers ILL --> |
| 22 | ILL | *lento #§bene |
| | ill | *main droite avec le paume vers ANN |
| | | #IMG 20.4 |
| | ann | ----->§ |
| 23 | | §(0.4) |
| | ann | §mouvement ondulatoire des mains avec les paumes vers ILL --> |
| 24 | ANN | mm mm va piano: va sano§ |
| | ann | ----->§ |
| 25 | ILL | [((rire)) sano |
| 26 | ANN | [((rire)) |



IMG 20.1 et 20.2



IMG 20.3 et 20.4

D'abord l'éditrice demande à l'illustratrice si elle parle le français, mais la question est tout de suite suivie par une négation (l.01), accompagnée d'un geste (main plate avec la paume vers le bas, mouvement de gauche à droite, IMG 20.1) dénotant la négation (Kendon, 2004, p. 255-262). La question d'Annabelle, donc, ne projette pas une réponse positive, mais plutôt une confirmation de la non-disponibilité du français comme langue de communication. L'illustratrice confirme (l.02 et 04), mais initie un tour d'atténuation/rectification à travers la conjonction adversative *però* (l.04), accompagné par un geste de pointage vers sa propre tête (IMG 20.2). En chevauchement, Annabelle dit « vous comprenez » (l.05) en complétant ainsi le tour de l'autre. L'illustratrice confirme alors la production d'Annabelle, en la reformulant en italien, avec deux formulations successives (« un pochino lo capisco », l.07 et « poco comprendo », l.09) – pendant qu'elle garde les mains soulevées devant elle, avec les paumes vers Annabelle (IMG 20.3). Puis, elle produit une autre répétition partielle (« poco », l.12). De cette façon, les deux définissent de façon collaborative la compétence de l'illustratrice comme une compétence partielle, de compréhension.

Ensuite, Annabelle thématise à son tour sa propre compétence passive de l'italien, en analogie avec celle de l'autre (l.14). En définissant leurs compétences passives, les deux femmes négocient une modalité de communication plurilingue, fondée sur la compréhension mutuelle (l'une parle en italien, l'autre répond en français). Une fois établie cette modalité de communication, les deux

femmes rient (l.17-18), vraisemblablement à cause du caractère insolite de leur accord. Puis, l'éditrice produit un tour court en italien, à un volume plus élevé (« LENTO », l.21), en combinaison avec un geste des mains avec les paumes vers l'illustratrice (IMG 20.4). Ce tour constitue une indication de comment parler pour que la communication plurilingue soit efficace, c'est-à-dire une stratégie à suivre, mais en même temps il en constitue une première violation (car l'éditrice est en train de parler italien au lieu de français). L'illustratrice répète le tour de l'autre en le complétant (« lento bene », l.22) avec une formulation en italien minimale, qui fait écho au tour de l'autre dans une sorte de *foreigner talk* (Long, 1981). De cette façon, elle montre son accord avec la stratégie proposée par Annabelle et la désigne comme une bonne pratique. En répétant le mot « lento », l'illustratrice reproduit aussi partiellement le geste d'Annabelle, la main droite soulevée avec la paume vers l'autre (IMG 20.4). L'éditrice reformule alors le même concept, à l'aide de la formulation partielle d'un proverbe italien (« va piano va sano »³, l.24), qui déclenche les rires des deux femmes (l.25-26). L'illustratrice répète encore une fois partiellement la formulation de l'autre (« sano », l.25), ce qui constitue une confirmation et un alignement. Dans cet extrait donc, les deux participantes ne se limitent pas à choisir une modalité de communication plurilingue, basée sur leurs compétences partielles, mais en négocient aussi la modalité (notamment, l'adoption d'un rythme ralenti).

Le deuxième cas de négociation explicite de l'intercompréhension romane se vérifie dans une interaction entre l'éditrice vénézuélienne Natalia et un agent littéraire italien. Le début de l'interaction (salutations et présentations) se déroule en anglais, mais lorsque l'agent commence à présenter son activité professionnelle, il s'interrompt et produit un commentaire sur sa propre compétence en langue anglaise.

Extrait 21. Livres_Jeunesse_54

01	AGE	euh: I'm literary agent
02		(0.4)
03	NAT	ah ah\
04		(0.4)
05	AGE	euh euh: in italian
06		(0.3)
07	NAT	okay
08		(1.4)
09	AGE	I speak *#bad english
	age	*mains levées avec les paumes vers NAT
		#IMG 21.1
10		(0.6)

3. La formulation complète du proverbe serait « chi va piano va sano e va lontano », tr. « celui qui va lentement, va sûrement et arrive loin ».

- 11 NAT no: well (0.4) (epe-) (0.4) §#puedes hablar italiano
nat §main droite levée --->
#IMG 21.2
- 12 (0.7)
- 13 AGE tu [hablas
- 14 NAT §#[y: e-
nat -->§main droite fermée vers sa poitrine, en acquiesçant -->
#IMG 3
- 15 AGE capi[sci/
16 NAT [entiendo§
nat ----->§
- 17 NAT s[i
- 18 AGE [ah ah ("bien°)
- 19 NAT si y: (0.4) y hablo también un po:co °si°
- 20 AGE ((rire))
- 21 *#(0.8)
age *donne sa carte de visite à NAT
#IMG 4
- 22 NAT qualco[sa
- 23 age [°okay°
- 24 NAT [no/
25 age [qualcosa sì
- 26 NAT si



IMG 21.1 et 21.2



IMG 21.3 et 21.4

L'auto-évaluation négative de l'agent littéraire sur sa propre compétence en anglais (l.09) ne semble pas avoir pour but de remettre en question la langue à utiliser, mais plutôt de donner une justification préventive. Comme nous le verrons (cf. Chapitre 4), dans le corpus les auto-évaluations négatives des compétences linguistiques déclenchent généralement des réponses valorisantes du type « mais non, vous parlez très bien »⁴. Dans un premier temps, Natalia contredit en effet l'affirmation de l'agent (l.11). Puis, après une pause, elle initie une séquence de négociation explicite, en proposant à l'autre de parler en italien. Cette proposition est formulée par Natalia en espagnol : l'éditrice propose donc une conversation plurilingue en utilisant déjà une communication plurilingue. Cela montre une conscience de sa part de la possibilité d'utiliser une modalité espagnol/italien, grâce à la proximité entre les deux langues, et une orientation positive envers ce type de communication, qu'elle traite comme préférable à une conversation en « bad english ».

Avant d'accepter, l'agent pose une question visant à clarifier la compétence en langue italienne de Natalia. Il est intéressant de souligner qu'il commence à poser sa question en espagnol (l.13), en s'alignant sur la langue de Natalia et en réutilisant le verbe *hablar* (l.11), pour ensuite passer à l'italien, en accord avec la proposition de l'éditrice. Dans cette deuxième formulation, il n'utilise pas l'équivalent de *hablar*, « parler », mais le verbe italien *capire*, « comprendre » (l.13). L'agent est donc conscient que la proposition de l'éditrice est de conduire une conversation plurilingue, qui s'appuierait sur leurs compétences partielles de réception dans la langue de l'autre. En répondant à la question (l.16), Natalia aussi met en évidence le type de compétence qu'elle possède en italien, c'est-à-dire une compétence de compréhension (« entiendo », l.16). Dans cet échange, Natalia recourt aussi à plusieurs pratiques multimodales. Non seulement elle accompagne sa réponse en acquiesçant de la tête (l.14-16), mais elle semble aussi indiquer de la main la répartition des rôles dans l'interaction plurilingue projetée : elle pointe vers son interlocuteur (IMG 21.2) quand elle lui propose de parler en italien, et elle pointe vers elle-même (IMG 21.3) durant la séquence de définition de sa compétence.

Une fois que la compétence passive de Natalia a été établie et reconnue par l'agent littéraire (l.18), l'éditrice produit une expansion à propos de sa compétence en langue italienne, en ajoutant qu'elle parle aussi un peu (l.19), puis affiche cette compétence en produisant le mot italien *qualcosa* (l.22), qui est validé par l'autre (l.25).

Si l'on compare les deux séquences dédiées à la définition des compétences de Natalia en italien (compétence de réception, l.13-18 vs compétence de production l.19-26), on peut remarquer qu'elles sont traitées de manière très différente par les participants. Pendant la première séquence, les participants utilisent plusieurs

4. Ce comportement est conforme à ce qui a été observé en analyse conversationnelle sur les réponses préférées vis-à-vis des autodépréciations (Pomerantz, 1984) : si généralement les participants ont tendance à se montrer d'accord avec leurs interlocuteurs, dans le cas où l'interlocuteur donne une évaluation négative de lui-même, la réponse préférée sera au contraire le désaccord.

stratégies (répétitions, gestes) pour s'assurer la bonne compréhension et traitent donc cette information comme importante ; la deuxième séquence au contraire est traitée plutôt comme une séquence de *small talk* : l'agent littéraire rit et s'engage parallèlement dans une autre activité, la présentation de sa carte de visite à l'éditrice (IMG 21.4). Cette différence de traitement semble indiquer une conscience du fait que la compétence de production en italien de Natalia n'est pas pertinente pour la négociation d'une interaction plurilingue, basée sur les compétences réceptives des participants.

Pour finir, dans un troisième cas dans le corpus Livres Jeunesse deux participants négocient explicitement un contrat de communication plurilingue du type *one speaker-one language*, même si cette modalité est vite abandonnée. L'interaction se déroule entre Raphael et une éditrice brésilienne. Les deux parlent pendant plusieurs minutes en anglais, jusqu'à ce que Raphael, en prenant des notes, prononce quelques mots en français (l.02).

Extrait 22. Livres Jeunesse_38

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | EDI | this: (0.5) [and: |
| 02 | RAP | [donc (1.1) <((en écrivant)) envoyer (0.7) les pdf> |
| 03 | | (2.2) |
| 04 | EDI | you can (0.6) you can speak in fre:nch (0.6) but I <((en riant)) |
| 05 | | can> ((rire)) I understand but (0.2) I have a VErY bad french |
| 06 | RAP | [o:kay ((rire)) |
| 07 | EDI | [so I keep quiet |
| 08 | | (0.6) |
| 09 | RAP | <((lentement)) je vous envoie (0.6) les pdf (0.2) ici |
| 10 | | (0.2) |
| 11 | EDI | oh:: très gentil |
| 12 | RAP | pour que vous puissiez les: les voir |
| 13 | | (0.6) |
| 14 | EDI | (inaud.) |
| 15 | | (0.2) |
| 16 | RAP | et::: si ça vous intéresse [alors |
| 17 | EDI | [euh euh a- |
| 18 | RAP | on vous fera le devis |
| 19 | EDI | °euh euh° (0.9) si [si: |
| 20 | RAP | [(enfin) pour le: |
| 21 | | (0.4) |
| 22 | RAP | pour le livre pour le livre hein (0.5) [voilà |
| 23 | EDI | [oui |
| 24 | | (1.0) |
| 25 | EDI | euh euh je suis: euh [euh |
| 26 | RAP | [mm |
| 27 | EDI | in english [I I am: a kind of scout |
| 28 | RAP | [oui bien sûr |
| 29 | | (0.4) |
| 30 | RAP | yes |

Le recours ponctuel au français de la part de Raphael lors d'un tour de *thinking out loud* – c'est-à-dire, un moment où il parle tout seul (l.02) –, déclenche une proposition de renégociation de la langue de la part de l'éditrice brésilienne : elle propose à Raphael de parler en français (l.04), en spécifiant que sa proposition concerne une conversation plurilingue. Pour justifier cette proposition, elle formule une auto-évaluation de sa propre compétence en français, en distinguant entre sa compétence passive, qui est suffisante (« I understand », l.05) et sa compétence en production, qui est évaluée de façon très négative (« I have a very bad french », l.05). Cette évaluation est accompagnée par des rires de la part de l'éditrice et entraîne une acceptation de Raphael (l.06), suivie à son tour de rires. En chevauchement, l'éditrice produit une expansion qui explicite sa modalité de participation à la conversation plurilingue négociée (« so I keep quiet », l.07).

Raphael se réoriente vers l'activité en cours (la négociation de l'envoi des pdf de certains livres) en recourant à la modalité établie, donc en français, avec une prosodie ralentie (l.09). L'éditrice serait censée répondre en anglais ou rester silencieuse, mais, au contraire, elle trahit immédiatement la modalité de conversation qu'elle-même a proposée et répond en français (l.11). Raphael continue son discours sur plusieurs tours (l.12, 16, 18, 20, 22) en français. L'éditrice produit d'abord des signaux verbaux d'hésitation (l.17 et 19), qui pourraient constituer des essais de prendre la parole. Puis, elle formule des continueurs, d'abord en portugais (l.19) puis en français (l.23). Quand elle prend finalement la parole, elle initie un tour en français avec beaucoup d'hésitations (l.25) et, ensuite, elle passe à l'anglais en thématissant explicitement ce passage (l.27). Raphael répond en français avec une acceptation du changement de langue (l.28). Tout de suite après, quand même, il passe à son tour à l'anglais (l.30) en rétablissant la modalité de communication utilisée avant la renégociation.

L'échec de la modalité plurilingue dans cette dernière interaction semble ainsi être lié à la tendance à la convergence remarquée par Matthey (2008). Toutefois, on pourrait se demander si le fait que l'éditrice s'exprime dans une langue seconde ne joue pas un rôle dans cette difficulté de respecter le principe de « chacun parle sa langue ». Il est d'ailleurs important de souligner qu'aucun des deux participants n'a proposé d'adopter ce type de communication en utilisant la langue maternelle de l'éditrice, c'est-à-dire le portugais.

Globalement, l'observation des choix de langues dans les salons semble indiquer que si la plupart des participants ne traite pas l'intercompréhension romane comme une option de communication souhaitable, mais plutôt comme une dernière ressource, on rencontre néanmoins chez certains participants une orientation plus positive envers la possibilité d'interagir de manière plurilingue et une conscience plus aiguë des mécanismes qui rendent ce type de communication efficace. Toutefois, même dans les cas où l'intercompréhension romane est utilisée de manière volontaire et prolongée, le principe du « chacun parle sa langue » n'est jamais respecté de manière stricte (voir aussi *infra* 5.2). Ces résultats mettent en avant une des limites de l'approche didactique de l'intercompréhension romane, qui sera discutée plus loin (*infra* 6.1).

Représentations sur les langues et sur le plurilinguisme

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les choix de langues des participants aux salons commerciaux. Ces choix sont certes motivés par une volonté d'efficacité communicative, mais ils sont également influencés par les représentations que les participants se font des différentes langues, par leurs attentes et par les attentes qu'ils attribuent à leurs interlocuteurs. Pour adopter une certaine solution communicative, il est nécessaire avant tout d'être conscient que cette solution est viable, c'est-à-dire qu'elle peut fonctionner et qu'elle est socialement acceptable dans le contexte. Cela n'est pas forcément le cas pour la communication plurilingue, fondée sur l'intercompréhension romane. Par ailleurs, des facteurs idéologiques peuvent entrer en jeu de manière plus ou moins directe dans les pratiques des participants, notamment dans le choix de recourir (ou non) à l'anglais en tant que langue de communication internationale. Enfin, certains locuteurs peuvent voir les rencontres dans les salons comme des occasions pour pratiquer une certaine langue ou même pour en apprendre des bribes.

La question des représentations des participants sur leurs choix de langues et leurs pratiques communicatives dans des contextes internationaux a été très peu traitée. Comme le soulignent Cogo et Yanaprasart : « understanding, attitudes and ideologies towards language and language policies are an important aspect that so far has received little or no attention » (2018, p. 97). En adoptant une approche interactionniste (*supra* 2.1.3), nous abordons cet aspect en analysant des moments où les représentations des participants émergent dans l'interaction.

Ce chapitre s'organise en trois parties : les deux premières sections sont consacrées à analyser les représentations des participants vis-à-vis de l'anglais (4.1) puis des langues romanes (4.2) ; la troisième section se focalise sur des séquences où les locuteurs montrent un intérêt particulier pour la langue de leurs interlocuteurs (4.3).

4.1. Attentes et représentations vis-à-vis de l'anglais

Nul n'ignore que les pays romanophones – et notamment, les pays de provenance des exposants filmés dans notre corpus, c'est-à-dire France, Italie, Espagne et Venezuela – ne sont pas parmi ceux où le niveau de compétence en anglais est le plus élevé. Le classement annuel EF EPI (Education First, 2014) confirme cette perception commune : en 2014, année d'enregistrement du corpus, sur un total de 63 pays recensés, Espagne, Italie et France sont classées parmi les pays ayant une maîtrise moyenne, respectivement à la 20^e, 27^e et 29^e place, et le Venezuela est classé 50^e, parmi les pays à très faible maîtrise¹.

Malgré cela, dans ces pays comme dans le reste du monde, l'anglais est souvent considéré comme la langue de communication par défaut pour toute rencontre internationale. Les travaux sur l'anglais *lingua franca* confirment généralement cette prédominance, notamment dans les contextes commerciaux, même si quelques études ont montré que parfois des solutions alternatives peuvent être préférées (*supra* 2.1.4). Dans les études sur les choix de langues dans des situations internationales (*supra* 3.1), le statut de l'anglais comme langue attendue est également confirmé, aussi lorsque les interactions se déroulent dans des pays romanophones. Par exemple, dans l'office de tourisme marseillais étudié par Wilson (2018b), le choix de l'anglais est traité comme non-marqué : « the use of English always goes unchallenged and uncommented » (p.14).

Si les pratiques langagières en anglais *lingua franca* ont été largement documentées (voir Björkman, 2011 ; Jenkins *et al.*, 2011 ou Jenkins *et al.*, 2017 pour une revue), plus rares sont les études qui se sont intéressées aux attitudes face à l'anglais des personnes travaillant en entreprise ou dans le commerce (mais voir Rogerson-Revell, 2007 ; Cogo et Yanaprasart, 2018). En revanche, la recherche sur l'apprentissage/didactique des langues a largement exploré les attitudes des étudiants face à l'anglais L2 (voir notamment Linn *et al.*, 2015 pour le contexte européen). Ces études ont montré que les apprenants d'anglais souffrent souvent d'une insécurité linguistique (Labov, 1966) importante, en raison d'un « native-speaker-centric belief » (Clarke *et al.*, 2020) qui voit les non-natifs comme des locuteurs défaillants². Pour décrire cette situation, Firth

1. Le classement EF EPI 2024 (Education First, 2024), le dernier publié à ce jour, présente un cadre similaire : sur les 116 pays recensés, l'Espagne se classe 36^e, l'Italie 46^e, la France 49^e et le Venezuela 57^e (catégorie des pays à maîtrise moyenne).

2. On définit comme « insécurité linguistique » le sentiment ressenti par des locuteurs qui perçoivent un écart entre leur manière de parler une certaine langue et la variété de langue qu'ils reconnaissent comme légitime. Dans le cas des langues secondes, la variété légitime correspond aux usages présumés des natifs. Mais ce sentiment ne concerne pas uniquement les locuteurs de L2, au contraire : de nombreuses études ont été consacrées à l'insécurité linguistique des locuteurs francophones qui perçoivent leur idiolecte comme inférieur par rapport au « bon français » (Francard *et al.*, 1993 ; Blanchet *et al.*, 2014 ; Bergeron *et al.*, 2022 entre autres).

recourt à l'image du supplice de Sisyphe : comme ce dernier, les locuteurs d'anglais L2 seraient « perpetually, agonizingly, chronically struggling » (2009, p. 151) pour atteindre un niveau de compétence proche de celui d'un natif. Cette insécurité se manifeste, entre autres, par la formulation d'excuses préalables du type « sorry for my English » (Bilfirdausi, 2019 ; Clarke *et al.*, 2020).

Comme le dénoncent Liyanage et Canagarajah (2019), les études sur les attitudes des apprenants d'anglais ont cependant une limite : en se focalisant principalement sur des facteurs psycho-affectifs, internes aux individus et liés à leurs personnalités, elles ont accordé trop peu d'attention à la complexité des relations entre les motivations personnelles des apprenants et les conditions socio-historiques de leurs pays. En fait, les attitudes des apprenants peuvent être motivées par des configurations sociales complexes. Par exemple, dans les anciennes colonies britanniques, les apprenants peuvent manifester un sentiment de honte concernant l'anglais et manifester de la résistance à vis-à-vis de cette langue, dans le but de « maintain the vernacular and in-group solidarity and detaching themselves from neoliberal values » (Ibidem, p. 20).

Ces considérations peuvent être appliquées également aux attitudes des professionnels qui interagissent dans des milieux internationaux : leurs sentiments à l'égard de l'utilisation de l'anglais peuvent être influencés non seulement par leurs compétences linguistiques réelles et par des questions personnelles et psychologiques, mais aussi par des raisons socio-historiques complexes. On peut penser à ce sujet à la résistance linguistique³ qui pendant longtemps a caractérisé la relation des Français à la langue anglaise (Truchot, 1997 ; Lasagabaster, 2006).

En plus des attitudes personnelles des locuteurs, leurs choix de langues peuvent être influencés par la perception d'une pression sociale à utiliser l'anglais, même lorsque d'autres solutions communicatives seraient disponibles. Seidlhofer (2012) a décrit ce phénomène dans le milieu académique. D'après elle, les chercheurs publieraient massivement en langue anglaise à cause d'une « obéissance préventive » (*vorauseilender Gehorsam*) à une injonction imaginée. Dans d'autres termes, ils se comporteraient « in such a way as they imagine the powers that be would expect of them » (2012, p. 397). De manière similaire, les participants aux salons commerciaux pourraient choisir l'anglais comme langue de communication même si ce choix ne leur convient pas vraiment, dans l'effort de se conformer aux attentes sociales (voir par exemple l'extrait 10, *supra* 3.1.3).

Dans les salons de notre corpus, l'anglais est certes présent, mais il est loin d'être traité comme une option par défaut. Sur les 85 interactions enregistrées,

3. D'après Lasagabaster (2006), tout au long du 20^e siècle le gouvernement français a surprotégé la langue française, en cherchant à contraster d'une part l'utilisation des langues minoritaires, d'autres part l'essor de l'anglais comme langue de communication internationale (notamment, à travers la loi Toubon de 1994). Truchot signale en 1997 que, même si les attitudes sont en train d'évoluer, des réticences vis-à-vis de l'anglais continuent d'exister.

seulement 13 se déroulent entièrement en anglais (15%). Dans 30 interactions, l'anglais est utilisé pour une partie de l'interaction. En total donc dans 45 interactions sur 85, les participants recourent, entre autres, à l'anglais.

4.1.1. Plaisanter sur son incompétence

Au-delà des considérations statistiques, ce qui nous paraît spécialement intéressant pour comprendre les représentations de ces locuteurs vis-à-vis de l'anglais, est que cette langue est parfois « présente » même quand elle n'est pas utilisée. En effet, il arrive fréquemment que, lorsqu'ils choisissent d'utiliser une langue romane, les participants commentent le fait qu'ils ne parlent pas anglais : ils s'auto-évaluent et plaisantent sur leurs faibles compétences linguistiques, et affichent parfois leur anglais approximatif de manière ludique (à ce sujet voir aussi Piccoli et Pugliese, 2022).

Dans le prochain extrait, nous pouvons observer ce phénomène.

Extrait 23. Muscat_20

01	CLI	bonjour
02		§(0.6)
	lud	§tend le bras vers CLI
03	LUD	ludovico
04		*#(0.9)
	cli	*serre la main à LUD -->
		#IMG 23.1
05	LUD	je suis §#ici
	lud	§touche le table avec la main gauche ouverte
		#IMG 23.2
06		(0.4)
07	CLI	parlez français
08	LUD	ouais
09		(0.5)*(0.2)
	cli	---->*
10	CLI	génial
11		(0.2)
12	LUD	((rire)) parfait (0.4) c'est l'anglais c'est un problème ((rire))
13	CLI	I:: *t- t- just a little: euh: I I speak: euh tsk euh: (0.5) euh:
	cli	*oscille la main droite et fait une grimace
14		mm (0.3) english with: euh étude scolaire *#euh:
	cli	*oscille main droite, grimace
		#IMG 23.3
15	LUD	AHAH (0.5) <((en riant)) §#aussi> moi
	lud	§pointe sa poitrine avec la main gauche
		#IMG 23.4
16	CLI	ouais
17	LUD	((rire))



IMG 23.1 et 23.2



IMG 23.3 et 23.4

Un client attend auprès du stand du producteur de vin Ludovico. Lorsque ce dernier arrive, le client lui dit bonjour en français (l.01). Ludovico, au lieu de répondre avec la salutation attendue, lui tend la main et se présente (l.03, IMG 23.1). Puis, après une seconde de silence, il ajoute « je suis ici » (l.05), en touchant la table (IMG 23.2). Par ce tour de parole, Ludovico non seulement clarifie son rôle de responsable du stand, mais affiche sa compétence en langue française. Cela déclenche une thématization du client (l.07), qui est traitée par Ludovico comme une requête de confirmation. C'est seulement après cette clarification que la poignée de main entre les deux s'achève. Le client fait alors un commentaire très positif sur la compétence de Ludovico et sur la possibilité de parler français (« génial », l.10), ce qui désigne clairement le français comme langue de communication choisie. Cette séquence métadiscursive pourrait alors se conclure, et les participants pourraient s'orienter vers leurs objectifs professionnels. Au contraire, la discussion sur les langues continue, et se concentre sur l'anglais.

Ludovico enchaîne en effet avec une thématization sur sa compétence faible en anglais (l.12), puis il rit. On peut certes considérer cette autodépréciation comme une réponse au compliment de l'autre, mais ce tour de parole recouvre aussi une autre fonction sur le plan relationnel. L'enthousiasme manifesté par le client pour la possibilité de parler en français laisse en effet deviner qu'il n'a pas une bonne maîtrise de l'anglais. Ainsi, revendiquer une faible compétence en anglais est aussi une façon pour Ludovico de montrer au client qu'ils partagent le même problème, dans une démarche d'affiliation (Clark *et al.*, 2003).

Le client, à son tour, produit une auto-évaluation négative de sa propre compétence en langue anglaise. Pour ce faire, il utilise l'anglais, en affichant ainsi de manière ludique la compétence imparfaite qu'il est en train de décrire. Le tour est en effet produit avec beaucoup d'hésitations, et accompagné par des gestes d'oscillation de la main droite et par des grimaces (IMG 23.3). Ludovico répond avec des rires, puis revendique à nouveau un statut partagé avec celui du client, tandis qu'il réalise un geste d'auto-pointage (l.15, IMG 23.4). C'est seulement à ce stade que les deux participants s'orientent vers l'activité professionnelle.

Dans l'extrait suivant (présenté en deux parties), une dynamique similaire se déploie. L'éditeur Raphael est en train de discuter en anglais avec un illustrateur anglophone, qui est accompagné par sa femme, lorsque son interlocuteur lui propose une modalité de communication alternative dans laquelle la femme ferait d'interprète (INT).

Extrait 24_pt1. Livres_Jeunesse_35

01	ILL	would you prefer euh french or english/ (0.2) elisa speaks
02		french [very well
03	RAP	[oh:: yes
04	INT	((rire)) [((rire))
05	MAT	[((rire))
06	INT	si vous vou[lez
07	RAP	[I
08		(0.2)
09	ILL	a [break
10	RAP	[je
11		(0.2)
12	RAP	je [préfère
13	ILL	[((rire))
14	INT	mais j'ai vu que
15	RAP	[je préfère
16	ILL	((rire))
17	INT	vous [vous en sortez
18	RAP	[merci
19	INT	avec l'anglais très bien (enfin)
20	RAP	[oh:: pas vraiment
21	ILL	[((rire))
22		((tout le monde rit))

Au début de l'extrait, l'illustrateur propose à Raphael de parler en français, en recourant au truchement de sa femme (l.01-02). L'éditeur répond à cette proposition avec un « oh » fortement prolongé (l.03), qui fonctionne comme *change-of state token* (Heritage, 1984), suivi par une acceptation explicite. Cela déclenche une série de rires, probablement liés au soulagement exhibé par Raphael et, donc, à sa manifestation indirecte d'une difficulté à parler en anglais. Le commentaire d'ILL à la ligne 09 fait référence à ce soulagement, en désignant l'interaction en français comme une pause pour l'éditeur (« a break »). Raphael, de son côté, réaffirme à deux reprises (l.12,

15) sa préférence pour cette modalité de communication, qui entraîne pourtant un changement de cadre participatif potentiellement problématique pour l'illustrateur, qui devra compter sur l'interprétation de sa femme. Cette dernière donne alors une évaluation positive explicite de la compétence de l'éditeur (l.14-19), qui est cependant refusée par Raphael (l.20). Cette nouvelle autodépréciation de l'éditeur déclenche de nouveaux rires – auxquels se joint aussi l'illustrateur, même si l'échange n'a pas été traduit en anglais. À ce point-là, Raphael s'oriente momentanément vers l'activité institutionnelle, c'est-à-dire l'observation du travail de l'illustrateur, puis il ouvre une séquence de justification liée à son incompétence en anglais.

Extrait 24_pt2. Livres_Jeunesse_35

23		(1.1)
24	RAP	je
25		(4.5)
26	RAP	je lis assez bien l'anglais [mais
27	INT	[mm mm\
28	RAP	je ne l'ai jamais pratiqué
29		(0.8)
30	INT	[OH:
31	RAP	[donc
32		(0.2)
33	RAP	donc je ne parle: ne parlant pas:: tous les jours je: (0.2) je ne
34		suis pas capable de: [de parler (inaud.)
35	INT	[oh mais c'est quand même assez étonnant que
36		vous arrivez à parler avec [avec tout le monde
37	RAP	[mais parce que je l'ai appris à l'école
38		(0.3)
39	INT	[mm mm\
40	RAP	[tout simplement et à l'école on ne parlait pas anglais on
41		lisait l'an[glais et:
42	INT	[mm mm\
43		(0.6)
44	RAP	[et
45	INT	[bon en italie c'est pareil
46		(0.2)
47	RAP	ah oui/
48		(0.4)
49	INT	oui
50		(0.4)
51	RAP	mais: en france on est nuls pour les langues
52		(0.2)
53	INT	[((rire))
54	RAP	[((rire)) [((rire))
55	INT	[en italie aussi
56		((tout le monde rit))
57	INT	[((rire)) ((rire))
58	RAP	[il faut pas le dire ils le savent pas les anglais
59		((ELI et RAP rient))

Dans sa longue séquence d'explication (*account*, Heritage, 1988) (l.24-41), l'éditeur modifie partiellement son auto-évaluation, en spécifiant qu'il a quand même une bonne compétence de lecture en anglais (l.26). Ensuite, il attribue la responsabilité de son manque d'expertise dans la pratique de l'anglais au système scolaire français (l.40-41). Pendant l'explication de Raphael, la jeune femme montre son alignement par plusieurs feedbacks et donne une nouvelle évaluation positive de la compétence communicative de l'éditeur (l.35-36). Ensuite, elle établit une analogie entre son pays d'origine, l'Italie, et la France (« bon en Italie c'est pareil », l.45). Raphael ne s'aligne pas tout de suite sur cette affirmation : d'abord il demande confirmation (l.47), puis réitère le caractère exceptionnel de l'incompétence linguistique des Français (l.51), qui serait à attribuer non seulement au système scolaire français, mais aussi à une sorte de prédisposition nationale (« en France on est nuls pour les langues »).

Le tour de Raphael déclenche une nouvelle série de rires et une réponse encore une fois affiliative de la part de l'interprète (« en Italie aussi », l.55). Cette affirmation apparaît spécialement intéressante, si l'on considère que la jeune femme est une Italienne qui maîtrise parfaitement au moins deux langues étrangères (français et anglais). Pourtant, elle revendique la même mauvaise prédisposition aux langues de Raphael. En ce sens, la revendication d'une incompétence linguistique partagée se confirme en tant que pratique affiliative recourant entre locuteurs de langues romanes. Ici, puisqu'elle ne peut partager cette incompétence sur le plan personnel, la jeune femme déplace le partage sur le plan national. Après une nouvelle série de rires – à laquelle encore une fois se joint l'illustrateur, bien qu'il ne participe pas à la conversation – Raphael thématise la supposée affinité entre Français et Italiens, en la traitant comme secrète (« il faut pas le dire ils le savent pas les Anglais », l.58). De cette façon, d'un côté il s'aligne finalement sur l'analogie entre Italie et France, de l'autre il rend explicite l'exclusion temporaire de l'illustrateur. Ainsi, l'éditeur et l'interprète créent une sorte de complicité romanophone, aux dépens de l'illustrateur : c'est probablement cette violation des règles de politesse qui déclenche des rires ultérieurs et plus intenses.

4.1.2. Plaisanter sur l'incompétence de l'autre

Si souvent les séquences ludiques sont initiées par des locuteurs qui mettent en avant leur propre incompétence linguistique, dans certains cas on peut assister à des plaisanteries réalisées à l'égard d'un participant par ses proches. C'est ce que l'on peut observer dans le prochain extrait, dans lequel un groupe de cinq jeunes hommes francophones est en train de déguster des vins au stand de Ludovico. Avant le début de l'extrait, ils ont eu quelques échanges verbaux avec Ludovico en alternant entre anglais et français.

Extrait 25. Muscat_19

- 01 CL1 ((tour de parole en anglais incompréhensible))
 02 (0.6)
 03 LUD en français/
 04 (0.2)
 05 CL1 euh:
 06 TOUS ((rires pendant 2.2))
 07 LUD <((en riant)) tu es français non/>
 08 TOUS ((rires pendant 2.2))
 09 CL? génial
 10 CL1 (inaud.) bon
 11 TOUS *((rires pendant 1.0)) [((rires pendant 1.9))
 cl1 *se couvre la tête avec son pull
 12 CL1 *[goodbye
 cl1 *s'éloigne du stand
 #IMG 25.1
 13 TOUS ((rires pendant 1.1)) *((rires pendant 1.5))
 cl1 *se rapproche du stand
 14 LUD tu es français/
 15 CL1 oui
 16 LUD ah <((en riant)) okay> [((rire))
 17 CL1 [et toi/
 18 (0.4)
 19 LUD ita[lien ((rire))
 20 CL1 [((rire))
 21 TOUS ((rires pendant 1.7))
 22 LUD si vous: voulez parler: [(italien) c'est <((en riant)) mieux>
 23 CL1 [oui c'est mieux quoi
 24 LUD [((rire))
 25 CL1 [je crois que philippe *[lui il parle un peu italien je crois
 cl1 *pointe à CL4
 #IMG 25.2
 26 CL4 ¶#un po'
 cl4 ¶oscille la main droite
 #IMG 25.3
 27 (0.2)
 28 LUD ah [(beh) ((rires))
 29 CL1 [(inaud.) pas du tout moi un vrai (inaud.) quoi
 30 (0.5)
 31 CL1 j'adore ton pays mais je ne parle pas un brin de ton (inaud.)
 32 (0.2)
 33 LUD je parle §#un petit po:: français
 lud §geste avec pouce et index joints
 #IMG 25.4



IMG 25.1 et 25.2



IMG 25.3 et 25.4

Lorsque CL1 s'approche de Ludovico et dit quelque chose en anglais (l.01), le producteur manifeste un problème de compréhension et demande à CL1 de reformuler la question en français (l.03). Cette requête déclenche une série de rires très longs et très intenses de tous les autres clients, auxquels se joignent aussi Ludovico et CL1 (l.06-08). Ces rires semblent fonctionner comme un commentaire de la renégociation et, plus précisément, comme une évaluation négative de la compétence en anglais de CL1, qui s'est révélée insuffisante pour la communication.

En riant, Ludovico pose une question de confirmation sur la nationalité française de CL1 (l.07), qui passe inaperçue. Pendant que les rires continuent, CL1 réalise une sorte de pantomime : il soulève le bord de son pull et se couvre la tête avec, il dit au revoir en anglais (« goodbye », l.12) et fait semblant de partir (IMG 25.1). Ces gestes constituent une réponse ludique aux rires des autres et indiquent que CL1 est en train de les traiter comme une évaluation négative, voire une moquerie : puisqu'il s'est révélé incapable de parler en anglais et il a donc perdu sa face, il se cache symboliquement et s'éloigne du groupe. Les rires continuent encore pendant la pantomime et ne s'arrêtent que quand CL1 se rapproche à nouveau du stand.

Ludovico répète sa question précédente sur la nationalité de CL1 (l.14), le client répond positivement et se renseigne sur la nationalité du producteur (l.19-20). Cet échange est accompagné par de nouveaux rires collectifs (l. 16-21). Ensuite, Ludovico initie une nouvelle renégociation de la langue de

communication, proposant de parler italien (l.22). Cette proposition est réalisée en riant, ce qui la qualifie de proposition ludique, peu à même d'être acceptée. Malgré cela, CL1 donne une réponse sérieuse, en indiquant l'un de ses amis (CL4) comme interlocuteur potentiel en italien (l.25, IMG 25.2). CL4 confirme avoir une compétence partielle en italien en s'exprimant directement dans cette langue (l.26) et en réalisant un geste oscillatoire de la main droite (IMG 25.3).

CL1 reprend alors la parole : il donne une auto-évaluation très négative de sa compétence en italien, formulée en contraste avec son amour pour l'Italie (l.29-31). La déclaration d'intérêt envers le pays de l'autre semble ainsi avoir une fonction compensatoire par rapport au manque de compétence dans la langue. En réponse à l'autodépréciation de CL1, Ludovico minimise à son tour sa propre compétence en français, avec une formulation verbale (l.33) et un geste de la main droite (IMG 25.4). Même si ici le producteur ne donne pas une évaluation explicite de sa propre compétence en anglais, le fait qu'il choisisse de parler en français avec les clients – alors qu'il dit ne parler cette langue qu'« un petit peu » – peut être interprété comme une non-préférence vis-à-vis l'anglais.

Dans les trois extraits analysés dans cette section, il est possible de dégager un format récurrent : du moment où les participants négocient (ou renégocient) une langue romane pour leur interaction, une séquence métadiscursive a lieu. Celle-ci se caractérise par la présence d'(auto)évaluations de la compétence des participants en anglais (et dans d'autres langues) et de pratiques affiliatives et ludiques (rires, plaisanteries, pantomimes). Ainsi, dans nos données, revendiquer une mauvaise compétence en anglais semble être pour les participants une manière de créer une sorte de solidarité romanophone, qui permet de renforcer la construction d'une relation interpersonnelle positive.

De plus, cette dispréférence exhibée et partagée envers la langue anglaise peut être considérée dans une perspective plus politique comme la manifestation d'une résistance vis-à-vis du recours à l'anglais dans les milieux commerciaux internationaux. En thématissant leurs mauvaises compétences en anglais, même quand ces compétences ne sont pas pertinentes pour l'efficacité de l'interaction, les locuteurs manifestent en effet une vulnérabilité aux attentes sociales concernant l'usage de l'anglais. En même temps, le caractère ludique de ces échanges et leur extension semblent indiquer que les locuteurs ressentent un certain plaisir dans le fait de tromper ensemble les attentes de la société. En reprenant les termes de Seidlhofer (2012), on pourrait considérer que dans ces séquences les participants pratiquent une sorte de « désobéissance préventive » à la pression qu'ils perçoivent à parler anglais.

4.2. Attentes vis-à-vis des compétences en langues romanes

Si la compétence en anglais est traitée par les participants aux salons comme attendue, le positionnement vis-à-vis des compétences dans d'autres langues est bien différent. Autrement dit, les différentes langues ne sont pas traitées comme ayant le même statut : l'anglais a un statut de langue « obligatoire », mais à laquelle on résiste aussi, tandis que toutes les autres langues mentionnées dans les interactions (italien, français, allemand, espagnol) sont traitées comme des langues « accessoires », que les interlocuteurs ne sont pas obligés de parler. Cela émerge clairement dans les phases de négociation de la langue, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant entre l'éditrice Annabelle et une illustratrice italophone.

Extrait 26. Livres_Jeunesse_21

- | | | | |
|----|-----|---|-----|
| 01 | ANN | hello | |
| 02 | | (0.5) | |
| 03 | ILL | hello | |
| 04 | | (0.8) | |
| 05 | ILL | euh you don't speak italian of course (0.2) | [no |
| 06 | ANN | | [no |
| 07 | ILL | just french and english | |
| 08 | ANN | ((rire)) | |
| 09 | ILL | <((en riant)) okay> | |
| 10 | ANN | german (0.3) ((rire)) | |
| 11 | ILL | ((rire)) | |
| 12 | | (0.6) | |
| 13 | ANN | do you speak german/ | |
| 14 | | (0.5) | |
| 15 | ILL | no no (((rire)) | |
| 16 | ANN | (((rire)) | |
| 17 | | (0.7) | |
| 18 | ANN | euh if y- if you if you speak very: slowly I can understand | |
| 19 | | (°a little°) | |
| 20 | | (0.3) | |
| 21 | ILL | no no (ma) I can speak english | |
| 22 | ANN | okay | |
| 23 | ILL | no problem | |

Après un échange de salutations (l.01-03), l'illustratrice initie une séquence de négociation de la langue à travers une question avec une construction négative (« you don't speak italian of course », l.05). Le format de cette question indique que la réponse attendue par l'illustratrice est négative. L'illustratrice est consciente que l'italien, qui serait pour elle une option préférée, constitue une langue probablement peu connue par l'autre. Annabelle répond en effet qu'elle ne parle pas l'italien (l.06), alors l'illustratrice lui demande confirmation

du fait qu'elle connaît « seulement » (« just ») le français et l'anglais (l.07), en présentant de cette manière la maîtrise de ces deux langues comme évidente. Cette formulation constitue un acte menaçant pour la face d'Annabelle, qui réagit en riant (l.08) et en revendiquant la connaissance d'une troisième langue, l'allemand (l.10). La connaissance de l'allemand est ainsi traitée comme interchangeable par rapport à celle de l'italien, en qualité de langue étrangère non obligatoire. Annabelle répond donc à une menace basée non sur l'ignorance de l'italien, mais sur l'ignorance d'un nombre suffisant de langues étrangères.

La langue allemande est ensuite proposée comme possible langue de communication (l.13-15). Cette proposition est cependant traitée par les deux locutrices comme une séquence à finalité ironique, source de rires partagés (de manière semblable à la proposition de Ludovico d'utiliser l'italien dans l'extrait 25), à la suite de laquelle Annabelle revient à la « vraie » négociation de la langue et, plus précisément, à la première option proposée indirectement par l'illustratrice, c'est-à-dire l'italien. L'éditrice module son auto-évaluation de sa propre compétence, en passant de non-compétente (l.06) à personne avec une compétence de réception orale partielle (l.18). Par conséquent, l'italien entre en jeu comme option possible pour la communication. Cette nouvelle proposition est cependant immédiatement refusée par l'illustratrice, qui procède à son tour à une auto-évaluation de sa compétence dans une des langues disponibles, l'anglais (l.21), qui est ainsi choisie comme langue de communication.

4.2.1. Valoriser la compétence de l'autre

La connaissance de langues autres que l'anglais n'est jamais attendue dans le corpus. Néanmoins, elle peut parfois émerger. Dans ces cas, elle est fortement valorisée. Comme nous l'avons déjà observé (voir extrait 23, chapitre 4.1), lorsqu'un locuteur s'adresse à un autre locuteur dans la langue de ce dernier, celui-ci donne généralement une évaluation très positive de sa compétence (ex. « génial »). Les raisons de cet enthousiasme peuvent être liées à plusieurs facteurs : d'un côté, le participant reçoit un avantage effectif du fait de pouvoir parler dans sa propre langue, surtout si sa compétence en anglais est faible. Par conséquent, le choix peut être traité comme un acte de politesse de l'autre envers le locuteur natif, qui se montre donc reconnaissant. D'un autre côté, un locuteur peut considérer le fait que l'autre connaisse sa langue comme une manifestation d'intérêt envers sa culture et donc manifester son appréciation de l'intérêt de l'autre. Cet aspect-là, surtout considéré dans le cadre d'une première rencontre, entrerait donc parmi les pratiques affiliatives que les participants utilisent pour créer une bonne relation.

Nous pouvons observer cette dynamique dans l'extrait suivant entre Annabelle – qui pourtant ne manifeste aucun problème d'expression en anglais dans l'ensemble du corpus – et une illustratrice italienne, compétente en français.

Extrait 27. Livres_Jeunesse_07

01	ILL	bonjour
02	ANN	bonjour (0.3) ah quelqu'un qui parle français (inaud.)
03	ILL	hh. un petit [peu
04	ANN	[un peu (0.4) allez-y
05		(0.9)
06	ANN	vous venez d'où/
07		(0.2)
08	ILL	(je suis près) de::: de savona\ près de [savona
09	ANN	[AH:: (0.4) une
10		italienne qui parle français
11	ILL	oui
12	ANN	((rire))
13		(0.5)
14	ILL	plus ou moins (0.6) ((rire))

Lorsqu'elle arrive dans le stand d'Annabelle, l'illustratrice lui dit bonjour en français (l.01). L'éditrice ne se contente pas de s'aligner sur la langue utilisée par l'autre, mais elle rend pertinente sa compétence linguistique (« ah quelqu'un qui parle français », l.02). La formulation utilisée par Annabelle souligne la rareté de cet événement et, en même temps, qualifie l'option de communication proposée (conversation en français) comme une option préférée. L'illustratrice produit alors une auto-évaluation de sa compétence en l'atténuant (l.03). À la suite d'un échange de question-réponse sur l'origine de la jeune femme (l.06-08), la compétence linguistique en français de l'illustratrice est thématisée une deuxième fois par Annabelle (l.09-10), ce qui met en avant le caractère remarquable de cette compétence, et à nouveau atténuée par l'illustratrice (l.14).

Il est intéressant de signaler que, dans le corpus, Annabelle interagit souvent avec des Italiens qui parlent français. Ainsi, l'attribution d'un caractère exceptionnel à la compétence de l'illustratrice semble relever d'une forme de mise en valeur de la face de l'autre, un compliment qu'on peut considérer comme une pratique affiliative. Cette pratique est d'ailleurs récurrente dans le corpus, comme le montre le prochain extrait, dans lequel on retrouve Annabelle engagée dans une interaction similaire.

Extrait 28. Livres_Jeunesse_18

01	ILL	je m'appelle marina ribaldi
02		(0.3)
03	ANN	AH:: et vous parlez français [c'est merveilleux
04	ILL	[je parle un peu français [oui
05	ANN	[[((rire))
06	ILL	ma mère est française alors:
07	ANN	AH::: AH ben voilà (0.7) plus d'excuses hein
08		((rires collectifs))
09	ILL	<((en riant)) (en vrai)> (0.4) °je parle° (0.6) je parle bien
10		mais pas parfaitement
11	ANN	oh: hh

Cet extrait présente un enchaînement très proche de celui observé dans l'extrait 27 : lorsqu'une illustratrice s'adresse à Annabelle en français (l.01), celle-ci produit un *change-of-state token* (« AH: ») et thématise la compétence linguistique de l'autre (l.03). Son appréciation est rendue ici encore plus explicite par une évaluation très positive (« c'est merveilleux »). L'illustratrice confirme sa compétence en français en l'atténuant avec l'adverbe « peu » (l.04). Ici le discours sur la compétence linguistique n'amène pas à une question sur l'origine de l'illustratrice – qu'Annabelle a pu inférer grâce à la formulation de son nom (l.01) – mais à une explicitation des raisons de cette compétence, qui sont à retrouver dans la nationalité de la mère de l'illustratrice (l.06). L'éditrice réagit à cette information avec une blague sur l'obligation de l'illustratrice à parler le français (l.07), qui déclenche les rires des deux femmes (l.08). L'illustratrice se réoriente ensuite vers une auto-évaluation sérieuse de sa compétence linguistique, qu'elle juge imparfaite (l.09-10). L'éditrice répond avec une interjection suivie d'une expiration (l.11), ce qui semble indiquer qu'elle ne considère pas comme pertinente cette information. Pour le fonctionnement de leur interaction, il n'est pas nécessaire que l'illustratrice ait une compétence « parfaite ».

4.2.2. Valoriser sa compétence

Globalement, dans le corpus, de nombreuses évaluations sont exprimées au regard des compétences linguistiques des participants. Dans la grande majorité des cas, les auto-évaluations sont négatives (on minimise sa propre compétence dans la L2), tandis que les hétéro-évaluations sont positives (on valorise la compétence de son interlocuteur). Ce comportement est conforme au fonctionnement de la préférence (Pomerantz, 1984) et aux normes de politesse (Brown et Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992). Toutefois, des comportements différents peuvent être observés (voir aussi extrait 21, *supra* 3.3.2). Dans le prochain extrait, notamment, on peut observer une auto-évaluation positive, formulée de manière ironique. Il s'agit d'une interaction entre l'éditrice vénézuélienne Natalia et deux éditrices

italiennes. Dans le cadre d'une conversation en anglais *lingua franca*, un passage en espagnol a lieu et déclenche le discours sur la compétence linguistique de l'une des éditrices.

Extrait 29. Livres_Jeunesse_51

- | | | | |
|----|-----|--|-------------------------------------|
| 01 | ED1 | <((en lisant)) <crea el espacio de [la libertad> | |
| 02 | NAT | | [de la libertad |
| 03 | | (1.2) | |
| 04 | ED1 | lo que tu quieres decir [es que tu puedes | |
| 05 | NAT | | [euh |
| 06 | | (0.4) | |
| 07 | ED1 | euh: | |
| 08 | NAT | cambiar | |
| 09 | ED1 | cambiar la vida e cambiar euh el [tu destino | |
| 10 | NAT | | [tu destino |
| 11 | | (0.2) | |
| 12 | NAT | exacto | |
| 13 | | (0.4) | |
| 14 | ED1 | *#eh: come parlo lo spagno[lo | |
| | ed1 | *se tourne vers ED2 | |
| | | #IMG 29.1 | |
| 15 | ED2 | | [#madonna santa |
| | ed2 | | #frappe la main gauche sur sa jambe |
| | | | #IMG 29.2 |
| 16 | NAT | ((rire)) | |
| 17 | ED1 | *#poliglotta ((rire)) | |
| | ed1 | *se tourne vers NAT | |
| | | #IMG 29.3 | |



IMG 29.1 et 29.2



IMG 29.3

La lecture d'une phrase en espagnol dans le livre pour enfants que les trois femmes sont en train d'observer (l.01-02) déclenche ici un changement de langue : ED1, après une pause assez longue (l.03), s'adresse en effet à Natalia en espagnol pour expliciter le message du livre (l.04-09). Pendant ce tour de parole, Natalia montre son alignement par des répétitions (l.02, 10), des pratiques de co-construction (l.08) et finalement en confirmant l'interprétation de l'autre (l.12). À aucun moment cependant l'éditrice vénézuélienne ne produit de commentaire sur le changement de langue ou sur la compétence d'ED1 en espagnol. C'est sans doute ce manque de reconnaissance qui amène l'Italienne à thématiser d'elle-même sa compétence, en s'adressant à sa collègue, par le biais d'une auto-évaluation positive (l.14, IMG 29.1). La collègue répond avec une manifestation d'épatement surjoué, par la formulation d'une expression idiomatique d'origine religieuse (« madonna santa », l.15) et un geste de la main gauche qu'elle soulève (IMG 29.2), puis frappe sur sa jambe. Dans cet échange en italien, Natalia n'est pas ratifiée comme participante, mais elle rit (l.16), ce qui laisse penser qu'elle en a compris le caractère ironique. ED1 inclut alors Natalia dans le cadre : en se tournant vers elle (IMG 29.3), elle produit une surenchère (*upgrade*, Pomerantz, 1984) de sa propre auto-évaluation positive, qui met en avant ses multiples compétences en langues étrangères (« poliglotta », l.17). Tout de suite après, elle rit, en traitant donc son auto-évaluation comme risible. Très rapidement, à la suite de cet extrait, ED1 va toutefois repasser à utiliser l'anglais pour inclure sa collègue dans l'interaction. Nous pouvons remarquer que ces changements de langue ne sont pas rendus pertinents par Natalia, qui s'aligne sur les choix de ses interlocutrices sans manifester de préférences particulières. Cette séquence en espagnol n'est donc pas motivée par des exigences communicatives, mais plutôt par la volonté d'ED1 de converger vers la langue de l'autre, de pratiquer une langue qu'elle n'a peut-être pas beaucoup l'occasion de parler et de donner une bonne image de soi.

En plus de démontrer le statut « accessoire » mais valorisé des langues secondes autres que l'anglais, ces différents extraits nous permettent de réfléchir à la notion de compétence linguistique dans une perspective éémique. Dans

notre corpus, lorsqu'ils disent que quelqu'un « parle » une certaine langue, les participants peuvent faire référence à des capacités très différentes. La notion de compétence linguistique ne correspond pas à une réalité monolithique et figée, mais au contraire elle est fortement liée à la situation de communication et à la tâche à accomplir. En général, « parler une langue » dans le corpus correspond à arriver à accomplir les tâches communicatives inhérentes au salon dans telle langue. Cette vision pragmatique semble rendre non-pertinente et même superflue une compétence plus élevée dans la langue (voir extrait 28). Par ailleurs, les évaluations, qu'elles concernent soi-même ou son interlocuteur, ne semblent pas être en lien avec le niveau effectif de compétence, mais plutôt avec des pratiques de politesse et de gestion de la face.

Globalement, les participants aux salons montrent une attitude très positive vis-à-vis des autres langues romanes : ils les pratiquent quand ils peuvent, affichent leurs répertoires mêmes s'ils sont réduits (pensons par exemples aux salutations) et, dans certains cas, montrent une curiosité particulière – voire une volonté d'acquisition – vis-à-vis de certains mots.

4.3. Curiosité pour la langue de l'autre

Les salons commerciaux, comme toute situation de communication internationale, peuvent être vus comme des espaces privilégiés pour pratiquer et, par conséquent, apprendre les langues secondes (sur l'apprentissage en dehors de la classe de langues, voir Theódórsdóttir, 2011, 2018). En ce sens, même si l'objectif professionnel prévaut clairement dans les interactions, les participants peuvent par moments afficher une attention particulière à la langue. Je me suis demandé ailleurs (Piccoli, 2016) si ces séquences peuvent être vues comme des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro *et al.*, 1989), c'est-à-dire « des moments privilégiés pour l'entrée des unités lexicales nouvelles ou ajustées, dont la signification est mutuellement manifeste, dans la mémoire lexicale des interlocuteurs » (Lüdi, 1994, p. 4). Sans s'avancer sur les probabilités que les locuteurs acquièrent les termes qui font l'objet de ces séquences, l'analyse permet de souligner que, dans ces moments, les rôles respectifs de natifs et non-natifs (ou expert et non-expert) émergent dans l'interaction (Kurahila, 2004).

Il importe de souligner que les manifestations d'intérêt portent toujours sur des langues romanes dont les interlocuteurs ont une compétence native (jamais sur des langues tierces, comme l'anglais). Par ailleurs, seulement certains des participants aux salons montrent cette curiosité pour les langues, tandis que les autres semblent considérer la communication en langues secondes exclusivement comme un outil nécessaire à la réalisation de leurs tâches professionnelles. Notamment, dans cette section nous analyserons des extraits concernant l'éditrice Natalia et le producteur Ludovico, qui affichent tous les deux une attitude

particulièrement positive envers deux langues dans lesquelles ils ont une compétence plus ou moins développée – respectivement, l’italien et le français.

Dans le premier extrait, Ludovico est engagé dans une interaction avec un groupe de jeunes hommes francophones (voir aussi extrait 25, chapitre 4.1). Dans une séquence de *small talk*, l’un des clients a raconté avoir tué des sangliers. Comme Ludovico a manifesté son incompréhension du mot « sanglier », une séquence d’explication a eu lieu, dans laquelle les clients ont utilisé plusieurs formulations en français et en anglais (« cochon sauvage », « wild pork » et « wild piggy »). Finalement, Ludovico a manifesté sa compréhension et la conversation sur les sangliers a repris. Mais au bout de trente secondes environ, Ludovico ouvre une nouvelle séquence métalinguistique.

Extrait 30. Muscat_19⁴

01	LUD	come si ch- (0.5) cinghiale comment s’appelle:/
02	CL4	sanglier
03		(0.4)
04	LUD	no il: (0.3) /san’gilka/
05	CL4	sanglier
06	CL5	sanglier
07		(0.2)
08	LUD	[/san’grie/
09	CL5	[wild
10	CL5	sanGLier
11	LUD	c’est le porc: euh:
12	CL5	ouais sauvage
13	CL4	sauvage
14	CL5	ouais
15	FUL	sauva[ge
16	CL5	[ouais
17		(0.2)
18	LUD	(mm:) en italie cinghiale
19	CL4	ah [(cinghiale)
20	CL5	[cinghiale c’est pareil hein
21	LUD	ah:
22	CL5	sanglier cinghiale
23	CL4	cinghiale
24		(0.5)
25	LUD	sanglier

Ludovico pose à ses interlocuteurs une question métalinguistique : il demande comment l’on dit en français « cinghiale » (l.01). Les deux clients ne connaissent vraisemblablement pas ce mot italien, mais leur histoire interactionnelle leur permet

4. Dans cette transcription, j’ai exceptionnellement utilisé une transcription phonétique (en italique) pour représenter deux prononciations hybrides réalisées par Ludovico, dans ses tentatives de reproduire le mot « sanglier » (l.04, l.08).

de comprendre sa demande. Ainsi, CL4 fournit le mot français équivalent sans aucune hésitation (l.02). Dans un premier temps, Ludovico n'accepte pas la proposition de CL4 (l.04), puis, après une petite hésitation, il demande confirmation de sa compréhension erronée du terme (l.04). Les deux clients répètent alors le terme en français (l.05-06) et Ludovico le prononce à son tour, mais de manière erronée (l.08). CL5 répète alors encore une fois le terme, en articulant spécialement la syllabe qui semble poser problème à Ludovico (« sanGLier », l.10). Puis, une nouvelle séquence de négociation sur le signifié du mot se déroule (l.11-16). Ainsi, dans cette première partie de l'extrait, Ludovico se place dans un rôle d'apprenant et confère aux clients un rôle d'experts linguistiques – rôle qu'ils acceptent immédiatement.

Une fois le terme désigné et sa signification confirmée, la séquence métalinguistique pourrait être close, mais Ludovico initie une nouvelle séquence dans laquelle les rôles d'enseignant/apprenant sont inversés : il fournit à ses interlocuteurs le mot en italien (l.18), que ceux-ci répètent (l.19-20, 23), en adhérant à ce nouveau rôle d'apprenants. Puis, CL5 thématise la proximité entre le mot italien et son équivalent français (l.20, l.22). Finalement, Ludovico répète une dernière fois le mot en français (l.25) en le prononçant enfin de façon correcte.

Cette séquence métalinguistique n'est pas motivée par un besoin communicatif, mais par une curiosité, voire une volonté d'apprentissage de la part de Ludovico. L'intérêt pour la langue de l'autre semble être au moins partiellement partagé par les clients. Cette attitude positive transparait aussi dans la perception de proximité déclarée entre les deux termes « sanglier » et « cinghiale » – proximité qui, d'un point de vue phonologique, n'est pas spécialement évidente.

La focalisation sur un certain terme peut émerger à la suite d'une impasse dans la communication, comme c'était le cas dans l'extrait précédent, ou peut être déclenchée par la visualisation du terme écrit. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant, dans lequel Natalia interagit avec un éditeur italien, qui est en train de lui présenter des livres de sa maison d'édition.

Extrait 31. Livres_Jeunesse_56

01	EDI	§so (0.7) here we have (1.4) other: two books with (0.6) euh
	edi	§prends deux livres, les passe à NAT -->
02		(0.4) a bit of §*text #so [I
	edi	-----> §
	nat	*prend livre n°1
		#IMG 31.1
03	NAT	[mi-
04	EDI	I think [it
05	NAT	[°miciora-°
06	EDI	it's for old
07	NAT	mi[ciora-
08	EDI	[§#micioragionamenti
	edi	§pointe le titre
		#IMG 31.2
09		(0.3)

10 EDI euh: (0.4) means: (0.6) euh cat chitchat
11 (1.8)
12 EDI because euh it's it's a cat\ (0.2) that sees the world
13 (0.9)
14 NAT è difficile
15 (0.2)
16 EDI ((rire))
17 NAT *((rire))
nat *ouvre la couverture
18 EDI it's a (0.2) euh: §#made up word
edi §pointe le titre
#IMG 31.3

19 (0.4)
20 NAT okay
21 (0.5)
22 EDI §micio #(0.9) it's cat
edi §couvre « ragonamenti » avec sa main, pointe « micio » -->
#IMG 31.4

23 (0.6)
24 NAT okay micio (inaud.)
25 (0.2)§(0.5)
edi ---->§couvre « micio » avec sa main -->
26 EDI ragona#menti (0.3) §it's:
edi -----> §pointe sa tête --->
#IMG 31.5

27 NAT euh #euh pensamien[tos
#IMG 31.6

28 EDI [thoughts
29 (0.3)§
edi ---> §
30 NAT ah ah\



IMG 31.1-31.3



IMG 31.4-31.6

Lorsque l'éditeur passe à Natalia les deux livres qu'il annonce verbalement (l.01-02), celle-ci en prend un (IMG 31.1). Pendant que l'autre continue sa présentation (l.04-06), Natalia essaie à plusieurs reprises de lire le titre du livre, mais n'arrive à produire que des formulations partielles (l.03, 05, 07), probablement à cause de la longueur et de la complexité du mot (« micioragionamenti »). L'éditeur se focalise à son tour sur le titre : il le prononce lentement (l.08), en pointant le livre (IMG 31.2), donne une traduction du titre en anglais (l.10) puis explique le choix du titre (l.12). Natalia fait alors un commentaire en italien sur la difficulté du mot (l.14), en montrant ainsi qu'elle possède une compétence dans cette langue. Le commentaire déclenche les rires des deux participants (l.16-17).

À cet instant, Natalia semble s'orienter vers la clôture de la séquence métalinguistique et la reprise de l'activité professionnelle, car elle ouvre le livre (l.17). Mais l'éditeur reprend son explication sur le titre : il dit qu'il s'agit d'un mot inventé (l.18), en pointant à nouveau le titre (cette fois-ci à l'intérieur du livre, IMG 31.3). Puis, il s'engage dans une explication multimodale sur la formation du mot. Puisqu'il s'agit d'un terme composé, il couvre l'une après l'autre les deux parties qui le composent, en fournissant en même temps la signification du mot qui reste visible (l.26-28, IMG 31.5). Un geste de pointage vers sa tête (IMG 31.6) permet à Natalia d'inférer la signification du deuxième mot et de le verbaliser en espagnol (l.27) avant même que son interlocuteur le dise en anglais (l.28).

Dans cette séquence, l'intérêt manifesté par l'éditrice pour le titre du livre déclenche une réponse de son interlocuteur qui va bien au-delà d'une simple traduction. Même si la langue de communication reste l'anglais, l'italien et l'espagnol sont utilisés localement. Natalia, en manifestant une curiosité pour l'italien et en affichant une compétence dans cette langue, sort pendant un moment de son rôle professionnel pour mettre en avant une identité d'apprenante.

Dans l'extrait suivant, c'est encore la lecture de Natalia du titre d'un livre italien qui est à l'origine d'une longue séquence métalinguistique (dont nous présentons deux parties).

Extrait 32_pt1. Livres_Jeunesse_51

01 NAT <*((en lisant)) l'il- l'il- [l'innaffiatori>
nat *soulevè le livre, le regarde -->
02 ED1 [l'innaffiatoio
03 ED2 §[difficile
04 ED1 [it's the name in italy of this of this kind of object
ed1 §#pointe au livre --->
#IMG 32.1
05 t- §£the one you use to put #water §[in the plants
06 ED2 [water in the flowers
ed1 ->§fait tourner le poing ----->§
ed2 £mouvement du poing serré avec pouce vers le bas -->
#IMG 32.2
07 NAT ah o[kay ah ah\
08 ED2 [how do you say£
ed2 ----->£
09 NAT ah::
10 ED2 in english I don't know the bottle- no
11 NAT no [mm
12 ED1 [beh is the one you you:
13 NAT I don't know [in espanish
14 ED2 [I I I
15 (0.6)
16 ED1 (and the)
17 NAT in engli[sh
18 ED2 [°I don't know°
19 ED1 [UH you you speak in spanish
20 NAT yes
21 ED1 (inaud.)
22 NAT l'innaffiatoio
23 ED1 l'innaffiatoio (0.5) donde [tu puedes (0.4) poner el agua
24 ED2 [ma
25 NAT I know
26 ED1 con el: (0.3) no lo sé
27 ED2 non lo so
28 NAT en las plantas
29 (0.3)
30 ED1 en las plantas
31 NAT si si claro (0.7) este: (0.6) regadera (0.3) we we say in:
32 espanish [regadera
33 ED1 [regadera regadera
34 NAT regadera [si
35 ED1 [regadera



IMG 32.1 et 32.2

Comme elle l'avait fait dans l'extrait 31, ici aussi Natalia cherche à lire le titre du livre : elle produit deux mots inachevés, puis une formulation erronée (l.01). En chevauchement partiel, ED1 prononce le mot (l.02), puis donne une explication sur sa signification (l.04) en pointant vers le dessin de l'arrosoir en couverture (IMG 32.1). La difficulté du mot est thématisée, cette-fois-ci non par Natalia mais par ED2 (l.03). L'explication sur le signifié du terme est poursuivie de manière collaborative et multimodale (des gestes illustratifs qui reproduisent l'activité d'arroser les plantes, IMG 32.2) par les deux éditrices italiennes (l.05-06). Lorsque Natalia manifeste sa compréhension (l.07), ED2 initie une question métalinguistique sur la traduction du mot en anglais (l.08).

On assiste ainsi au début d'une longue séquence de recherche de mot (*infra* 5.1.3) collective, au cours de laquelle un terme candidat en anglais est proposés et refusé (l.10-11) et de nouveaux éléments explicatifs sont énoncés (l.12). Les participantes finissent par reconnaître leur ignorance du mot en anglais⁵ (l.13-18). Ce manque lexical ne pose d'ailleurs aucun problème au niveau communicatif, car toutes les participantes ont compris de quoi il s'agit. La communication se poursuit en effet dans d'autres langues : Natalia et ED1 répètent le mot italien (l.22), puis ED1 passe à l'espagnol pour expliquer à nouveau ce qu'est un arrosoir (l.23-30). Cette nouvelle explication n'est pas utile à la recherche de mot et semble plutôt être motivée par la volonté de l'éditrice italienne de parler en espagnol : en effet, elle continue son tour même après que Natalia a clairement réaffirmé sa compréhension du terme (l.25). Ensuite, Natalia initie une nouvelle recherche de mot en espagnol (« este : », l.31) qui se conclut très rapidement avec la production du terme espagnol désignant l'arrosoir (l.31-32). Le terme est ensuite répété à plusieurs reprises par ED1 (l.33, 35) qui paraît vouloir s'en emparer, et validé par Natalia (l.34) qui joue brièvement le rôle d'experte linguistique.

Ainsi, dans cet extrait, une impasse dans la conversation en langue anglaise devient pour Natalia et pour ED1 le prétexte pour travailler leur connaissance respective de l'italien et de l'espagnol. Comme dans un tandem linguistique, elles échangent les rôles d'expertes linguistiques pour permettre à l'autre de se familiariser avec (voire d'acquérir) le terme qui est au centre de la séquence métalinguistique.

À la suite de cet extrait, les trois femmes reprennent la recherche du mot en anglais pour à nouveau renoncer à le trouver (l.36-65 omises). Puis, Natalia revient sur le terme italien, qu'elle compare à d'autres mots qu'elle juge difficiles.

5. Natalia produit ici une autoréparation (Schegloff, 2007) (*supra* 2.1.1) : elle dit d'abord ne pas connaître le mot en espagnol (« I don't know in spanish », l.13), puis elle se corrige (« in english », l.17). La mention de l'espagnol semble d'ailleurs faire prendre conscience à ED1 que cette langue fait partie du répertoire de Natalia (« UH you you speak in spanish », l.19).

Ex.32_pt2. Livres_Jeunesse_51

66 NAT this word is [like asciugacapelli
67 ED1 [yeah
68 ED2 eh [sì
69 ED1 [bravissima
70 NAT *[hhhhhhhhhhhhh
nat *se penche en arrière, en secouant la tête -->
71 ED2 asciuga#capelli [è è peggio
#IMG 32.3
72 NAT *(((rire))
nat -----> *
73 ED1 [all the double:
74 NAT [<((en riant))(inaud.)>
75 ED1 all the double words
76 NAT <((en riant)) yes>
77 ED1 oh my god yeah I know
78 NAT *I I: (0.7) studied italian for one year and I can speak (0.6) a
nat *pose le livre
79 little bit (0.6) but there are words that* I say #(0.3) my
nat *mains sur les yeux->
#IMG 32.4
80 god *asciugacapelli [°what is it°
nat ---> *
81 ED2 [(((rire))
82 ED1 yes that's true (inaud.) and [I spe- euh studied spanish
83 ED2 [but for your language is not
84 that difficult the italian language
85 NAT euh: for m- no (0.3) no no no [no no no
86 ED2 [no: eh
87 (0.6)
88 NAT I speak french and (0.5) when you speak french and spanish
89 italian is
90 ED1 easy
91 NAT yes



IMG 32.3 et 32.4

Natalia établit un parallélisme entre le mot « *innaffiatoio* » et un autre mot italien : « *asciugacapelli* » (tr. « sèche-cheveux », l.66). Les deux Italiennes manifestent leur accord avec ce parallélisme (l.67-69), même si le trait qui serait commun à ces deux mots (vraisemblablement, leur difficulté) n'est pas indiqué explicitement. Natalia se penche alors en arrière, en hochant la tête et en produisant un souffle prolongé (l.70), dans une représentation pantomimique de sa réaction à ce genre de mots (IMG 32.3). Puis, elle rit, en traitant sa représentation comme ludique. Entretemps, ED2 revient sur le mot « *asciugacapelli* » en disant en italien qu'il est encore pire que l'autre (l.71), tandis qu'ED1 élargit la catégorie des mots compliqués à tous les mots composés (l.73-75) et manifeste son empathie à Natalia (l.77).

À ce moment, Natalia pose enfin le livre qu'elle a gardé soulevé jusque-là, en clôturant ainsi la séquence sur le mot « *innaffiatoio* », et élargit le sujet de conversation à son expérience d'apprentissage de l'italien. Puis, elle revient sur la difficulté de certains mots (l.79-80) avec une nouvelle mise en scène pantomimique de son désespoir : elle se couvre les yeux avec les mains (IMG 32.4).

ED1 enchaîne sur le récit de Natalia en introduisant à son tour son expérience d'apprentissage de l'espagnol (l.82), mais son récit n'est pas développé car, en chevauchement, ED2 pose une question à Natalia concernant la facilité d'apprentissage de l'italien pour un hispanophone (l.83-84) – question qui montre d'ailleurs une conscience de la part d'ED2 de la proximité entre les deux langues romanes. Natalia montre un accord fort avec le positionnement d'ED2 (l. 85), puis, thématise sa connaissance d'une autre langue romane, le français, et explique que le fait de connaître deux langues romanes rend l'apprentissage d'une troisième plus accessible (l.88-89). Cette explication, laissée inachevée par Natalia, est d'ailleurs complétée par ED1 (l.90), ce qui montre que les trois participantes partagent cette conscience sur la proximité des langues romanes et sur les mécanismes de transfert positif qui ont lieu lors de l'apprentissage d'une langue proche.

Globalement, cette longue séquence (d'une durée de 1 min 46) n'est pas motivée par une nécessité communicative, mais semble viser à satisfaire une curiosité, un désir de connaissance, qui ne concerne pas seulement le mot en anglais mais aussi ses équivalents en italien et en espagnol. La recherche de mot devient alors l'occasion de réfléchir ensemble sur les langues et sur les aspects problématiques de leur apprentissage et aussi de plaisanter sur ces difficultés.

Un regard microscopique sur les interactions plurilingues

En passant en revue les différents projets sur la dimension interactionnelle de l'intercompréhension romane (cf. Chapitre 1), nous avons signalé que les descriptions d'interactions orales plurilingues sont à ce jour peu nombreuses, et qu'elles concernent exclusivement des interactions ayant pour finalité la pratique de l'intercompréhension. Qui plus est, une bonne partie de ces interactions sont médiées par l'ordinateur, et présentent donc des caractéristiques spécifiques, en tant que productions techno-langagières (Paveau, 2019). À ma connaissance, cette recherche est la seule à ce jour à avoir exploré les mécanismes de l'intercompréhension dans des interactions orales spontanées, entre personnes n'ayant pas été formées préalablement. Les participants aux salons, dans la plupart des cas, ne respectent pas le principe du « chacun parle sa langue » prôné par les formateurs à l'intercompréhension romane. Leur manière de communiquer est hybride et changeante, comme dans la plupart des situations plurilingues (*supra* 2.1.4). Toutefois, l'intercompréhension romane est très présente. Parfois elle apparaît pendant des séquences courtes, parfois elle devient la modalité de communication principale – que cela soit le fruit d'un choix conscient ou plutôt le résultat d'un non-choix (*supra* 3.3). Dans tous les cas, dans ces interactions, la communication est fortement multimodale (Mondada, 2014) : la compréhension est rendue possible par le déploiement d'un ensemble de pratiques plurisémiotiques qui participent de manière conjointe à la construction de sens.

Ce chapitre propose une analyse détaillée de certains phénomènes récurrents dans les interactions pluri-romanes. La première partie propose l'analyse de quelques séquences où le recours à l'intercompréhension romane a lieu de manière ponctuelle dans le cadre de conversations monolingues et met en avant certains environnements interactionnels qui semblent favoriser cette émergence (5.1). La deuxième section se concentre sur une interaction dans laquelle les participants ont explicitement négocié une modalité de communication pluri-romane (italien/espagnol), pour montrer les pratiques utilisées spontanément par les locuteurs (5.2). Pour finir, une dernière section sera consacrée à illustrer un cas où la communication plurilingue se révèle plus difficile (5.3).

5.1. Des îlots plurilingues

Dans la majorité des interactions du corpus, les participants recourent à une langue de communication principale (une langue romane ou l'anglais *lingua franca*). Cependant, presque aucune de ces interactions est complètement monolingue. Les répertoires linguistiques des locuteurs émergent souvent, que ce soit lors de changements dans le cadre participatif, de séquences de renégociation, de moments d'impasse dans la communication, ou alors pour indiquer des entités caractéristiques d'une certaine langue/culture.

Dans cette section, nous nous intéressons aux moments dans lesquels un locuteur utilise une langue romane (qui n'est pas la langue principale de l'interaction) pour produire un mot ou une expression isolée. Nous considérons ces incursions passagères dans une autre langue (souvent la L1 du locuteur) comme des moments d'émergence ponctuelle du plurilinguisme, des « îlots plurilingues ».

L'observation des données a permis de repérer certains contextes interactionnels propices aux îlots plurilingues. Notamment, les locuteurs semblent spécialement à même de recourir à d'autres langues de leurs répertoires lors de la production de noms propres (5.1.1) et de la formulation de nombres (5.1.2), ainsi que pendant des recherches de mot (5.1.3).

5.1.1. Les noms propres

Dans les salons, les locuteurs parlent souvent d'objets et de notions qui sont inhérents à une certaine culture. Ils font référence à des produits, des lieux, des marques, des personnes qui appartiennent à une certaine nation et qui possèdent donc un nom dans la langue de cette nation. Souvent la nation impliquée est justement celle du locuteur, car celui-ci est en train de présenter ses produits. Chaque fois qu'il utilise un de ces termes, donc, le participant se trouve face à un choix : prononcer le mot à sa façon ou l'adapter à la langue dans laquelle il est en train de parler. Par exemple, un locuteur francophone qui parle en anglais de Paris, peut prononcer le nom de la ville à la française ou bien à la manière anglaise. Ce choix, dans la plupart de cas, n'a pas de conséquence importante sur la compréhension mutuelle, mais il peut jouer un rôle dans la mobilisation des identités des participants. Dans ce sens-là, par exemple, un Italien qui parle de Rome en l'appelant « Roma » est en train de mobiliser une identité de locuteur italophone – tandis que l'appeler « Rome » pourrait être une façon de se montrer complètement « francophone ». Pareillement, un Français qui désigne la ville par son nom en italien mobilise une identité de connaisseur de la langue/culture italienne.

Dans le corpus, dans la plupart des cas, quand un locuteur mentionne un objet faisant partie de sa culture, il le prononce à la manière de sa L1. Prenons par exemple l'extrait suivant :

Extrait 35. Muscat_12

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | CLI | euh you export (0.5) euh: (0.3) to: (1.3) which countries/ (0.6) this |
| 02 | SAM | euh: (1.1) in united states in new york only in new york |
| 03 | CLI | okay |
| 04 | SAM | and: in japan (0.5) in kioto |
| 05 | CLI | good |
| 06 | | (1.0) |
| 08 | SAM | in: bruxelles euh:: in belgio (0.9) in switzerland a zurigo |
| 09 | | (0.6) |
| 10 | CLI | in spain/ |
| 11 | SAM | no in spain no |
| 12 | CLI | (inaud.) |
| 13 | | (0.7) |
| 14 | SAM | neanche in francia no spain no France |
| 01 | CLI | euh you export (0.5) euh: (0.3) to: (1.3) which countries/ (0.6) this |

Quand le client lui demande dans quels pays il exporte ses vins (l.01), Samuele initie une liste en indiquant à la fois le pays et, plus spécifiquement, la ville d'exportation. Après avoir énuméré les deux premiers pays en anglais (l.02-04), il passe à l'italien pour indiquer la Belgique (« in Belgio »), puis il reprend l'anglais pour la Suisse (« Switzerland »), puis encore l'italien pour la ville de Zurich (« Zurigo »). En réponse à une question du client (l.10), il passe à nouveau à l'anglais (l.11), mais il reprend ensuite l'italien dans une expansion à sa réponse (l.12). Enfin, il conclut son tour par une reformulation en anglais.

Dans cette séquence, les changements de langue ne semblent pas avoir de motivations particulières. Le producteur paraît tout simplement mélanger ses répertoires linguistiques, sans se soucier de la langue qu'il utilise pour désigner chaque pays ou ville. Dans ce sens-là, les toponymes deviennent ici une sorte de *no man's land* : la proximité de ces termes dans les différentes langues fait qu'ils sont en tout cas facilement identifiables et, par conséquent, laisse les locuteurs libres de les produire dans la première langue qui leur vient à l'esprit.

Si dans la plupart des cas le changement de langue reste circonscrit à la formulation du nom propre, il n'est pas rare que celui-ci entraîne une sortie temporaire de la langue de communication de la part du locuteur ayant prononcé le nom propre ou aussi de son interlocuteur. Cela peut être dû à un phénomène de convergence, en raison duquel les locuteurs s'alignent pendant un moment sur la langue utilisée pour le nom propre (voir aussi l'analyse de l'extrait 18, chapitre 3.2).

Dans l'extrait suivant, Samuele est en train d'expliquer le système d'appellation des vins dans sa région à deux clients français.

Extrait 36. [Muscat_03]

- 01 CL2 langhe c'est la c'est:: la grande appellation/
 02 SAM no la grande appellation c- c'est: piemonte
 03 CL2 piemonte
 04 CL1 [(piemonte)
 05 §(0.5)
 sam §lève les deux mains vers le haut -->
 10 SAM euh: #piemonte
 #IMG 36.1
 11 (1.0)§(0.6)
 sam ---> §
 12 SAM §piemonte
 sam §prend le dépliant, le rapproche de CL1 et CL2 -->
 13 (0.9)§#(0.3)
 sam ---->§pointe le dépliant -->
 #IMG 36.2
 14 SAM è tutto questo [no/
 15 CL2 [ouais

**IMG 36.1 et 36.2**

Le terme *Piemonte* dans cette interaction ne désigne pas seulement une région d'Italie, mais aussi l'appellation officielle des vins produits dans cette région. Il s'agit donc d'une étiquette bien précise qui identifie un certain produit comme étant « made in Italy ». De plus, la production du mot *Piemonte* suit dans l'interaction celle de *Langhe*, une autre appellation viticole qui correspond à une région historique faisant partie de la région Piémont. Ainsi, ces deux termes sont prononcés à la manière italienne non seulement par le producteur, mais aussi par les deux clients (l.01, 03, 04) qui, de cette manière, mettent en avant leur connaissance du monde viticole italien.

Mais le passage à l'italien, dans cette interaction, ne se limite pas à la prononciation des toponymes, car Samuele adopte sa langue maternelle aussi dans le tour suivant, lors duquel il pointe sur un plan la zone viticole concernée (l.10, IMG 36.2). Ce changement ne semble pas poser de problèmes au niveau communicatif, aussi parce que l'explication de Samuele se fonde sur le recours à d'autres ressources sémiotiques (gestuelle, pointage sur la carte, IMG 36.1 et 36.2). Ainsi, la

prononciation du nom de la région entraîne un passage à l'utilisation de l'italien de la part de Samuele : un recours ponctuel se transforme en une séquence plus longue. Par ailleurs, dans cet extrait nous pouvons observer un autre phénomène de convergence : à la ligne 02, Samuele s'aligne en effet momentanément sur la langue des clients.

5.1.2. Les nombres

Qu'ils discutent de prix, de quantités ou des années de production de leurs produits, les participants aux salons doivent fréquemment utiliser des nombres. Les séquences de discussion sur les quantités numériques constituent des moments assez spéciaux à l'intérieur du corpus, car elles ont des contraintes particulières. En effet, si généralement les participants aux interactions ne prêtent pas beaucoup d'attention à l'exactitude de leurs productions, et s'ils sont plus attentifs au contenu de leurs échanges qu'à leur forme, lorsqu'ils parlent de nombres leur attitude change. Quand ils indiquent une quantité numérique exacte, ils doivent être attentifs à la bonne réception de l'information, pour être sûrs d'éviter des malentendus qui pourraient mettre en danger la réussite de la transaction commerciale. De plus, les locuteurs manifestent souvent des problèmes d'expression quand il s'agit de formuler les nombres. Qu'ils ne connaissent pas les numéraux dans la langue de communication ou qu'ils craignent de mal de les prononcer, et d'engendrer des malentendus, le résultat est qu'ils recourent à des pratiques multimodales variées pour remplacer ou accompagner la formulation du nombre. Ainsi, dans ces séquences on assiste souvent à une redondance communicative¹. Prenons l'extrait suivant :

Extrait 37. Muscat_16

01	CLI	how many hectare you have/
02	LUD	*euh: *trenta #(0.2) it:
	lud	*soulève trois doigts de la main gauche -->
	lud	*joint pouce et index de la main droite -->
		#IMG 37.1
03	CLI	trente/
04		(0.4)
05	LUD	i- ouais *[ouais ouais
	lud	----->*
06	CLI	[(ce type/)
07		(0.2)
08	LUD	trenta hectares

1. Les analyses de cette section ont été présentées également dans Piccoli, 2018.



IMG 37.1

Ludovico est en train de parler en anglais avec un client franco-chinois. A un moment donné, le client lui demande combien d’hectares de vignoble il possède (l.o1). Ludovico hésite, puis donne une réponse multimodale : il forme avec sa main gauche le numéro trois et avec la droite le numéro zéro (IMG 37.1). De cette façon, en utilisant une main pour les décimales et l’autre pour les unités, il représente le nombre trente. En même temps, il accompagne ce geste par la production du nombre en italien (« trenta », l.o2). Le client répète alors le terme en français (l.o3) pour demander confirmation de sa compréhension. Ludovico confirme, d’abord par un feedback minimal (l.o5), puis par une répétition de la quantité en italien, suivie cette fois-ci par l’unité de mesure en français (« trenta hectares », l.o8).

La compréhension du client semble être le résultat d’un ensemble de pratiques assez créatives qui impliquent le recours aux deux L1 des participants et la mobilisation du corps de Ludovico. La transparence entre le mot français et son équivalent italien joue très probablement un rôle important pour le succès de l’échange.

À peu près vingt secondes plus tard, dans la même interaction, Ludovico doit mentionner une nouvelle quantité numérique.

Extrait 38. Muscat_16

01	CLI	how much/ (0.5) for barolo
02		(1.0)
03	LUD	how euh::
04		(0.7)
05	LUD	*one and *six #euro
	lud	*lève le pouce de la main gauche -->
	lud	*lève pouce et index de la main droite -->
		#IMG 38.1
06		(0.2)*
	lud	---->*
07	LUD	sedici
06		(0.3)*(1.0)#(0.6)
	lud	*se penche, prend papier et stylo, les dépose face à CLI -->
		#IMG 38.2

- 07 CLI one six/
- 08 (1.8)
- 09 CLI seize *(0.2) seize
- lud ----->*
- 10 (0.3)
- 11 LUD *#seize
- lud *écrit « 16 » sur le papier
- #IMG 38.3



IMG 38.1 et 38.2



IMG 38.3

Le client demande à Ludovico quel est le prix du vin Barolo qu’il vient de déguster (l.01). Après une longue hésitation (l.02-04), le producteur initie sa réponse. Cette fois-ci, il commence par répondre en anglais, mais au lieu de donner le nombre entier (qui serait *sixteen*) il le décompose en chiffres simples (« one and six euro », l.05). En même temps, il réutilise la même stratégie multimodale que dans l’extrait précédent : avec la main gauche il indique le décimal, en levant le pouce, mais son geste de la main droite est interrompu, vraisemblablement quand il se rend compte qu’il n’est pas possible, avec une seule main, de représenter le chiffre six (IMG 38.1). Ludovico propose alors le terme en italien (« sedici », l.07). Le client ne semble pas comprendre ce terme, car il ne donne aucun feedback.

Puisque toutes ses stratégies jusque-là semblent avoir échoué, Ludovico s’engage dans une nouvelle pratique : il se penche vers la droite et récupère un papier et un stylo derrière son stand (IMG 38.2), puis dépose le papier face au client et se prépare à écrire. Pendant ce temps, le client reste engagé dans l’activité de

décryptage de la réponse de Ludovico : d'abord il répète les deux chiffres simples en anglais avec intonation ascendante (l.07), puis propose le nombre en français (l.09). Ce dernier tour du client témoigne de sa bonne compréhension du prix et rendrait donc superflue l'activité d'écriture de Ludovico. Cependant, le producteur écrit également le prix sur le papier (IMG 38.3), pendant qu'il répète le nombre en français (l.11). De cette manière, il donne au client une double confirmation (verbale et écrite), de façon à être sûr qu'il n'y a plus aucun doute sur le prix demandé.

Étant donnée la finalité commerciale de ces échanges, il n'est pas étonnant que la communication concernant les prix soit traitée comme quelque chose de très délicat, que les participants cherchent à garantir en s'engageant dans une accumulation de stratégies verbales et multimodales, au prix d'une redondance d'informations. Dans ces séquences, les participants montrent d'ailleurs une créativité très importante, que l'on peut considérer comme la marque d'une compétence interactionnelle plurilingue (voir Piccoli, 2018) et qui leur permet, dans certains cas, de se passer presque complètement de la communication verbale. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant.

Extrait 39. Livres Jeunesse_45

01	CLI	§#((inaud.))
	cli	§pointe vers la cloison du fond #IMG 39.1
02		(0.7)
03	RAP	sì (0.5) euh (0.2) the price/
04	CLI	*#price
	rap	*index de la main droite sur la paume de la main gauche #IMG 39.2
05		*(0.5) *#(2.5) *§#(0.7) §#(0.5)
	rap	*tourne le buste
	rap	*simule l'écriture de « 35 » sur la paume #IMG 39.3
	rap	*regarde CLI
	cli	§hoche la tête #IMG 39.4
	cli	§lève le pouce #IMG 39.5
06	CLI	<((en riant)) thank you>
07		*§(1.3)
	rap	*s'approche de la table -->
	cli	§s'éloigne -->
08	RAP	*thirty-five
	rap	*se tourne vers CLI
09	CLI	((rire)) (0.3) grazie



IMG 39.1 et 39.2



IMG 39.3, 39.4 et 39.5

Une cliente s'approche de Raphael et lui pose une question (inaudible pour nous), en pointant les livres exposés dans le stand (l.01, IMG 39.1). Le recours ponctuel à l'italien de la part de Raphael dans le tour suivant (« sì », l.03) laisse penser que la cliente s'est exprimée en italien. La question porte vraisemblablement sur le prix de ces livres – comme on peut le déduire de la question de confirmation formulée en anglais par Raphael (l.03). La cliente répond positivement à cette question par une répétition partielle du tour de l'éditeur (l.04). Entre-temps, Raphael se prépare à donner sa réponse de façon multimodale : il soulève la main gauche, ouverte, et l'index de la main droite (IMG 39.2), tourne son buste vers la gauche pour permettre à la jeune fille de voir sa paume (IMG 39.3), puis « écrit » avec son index le nombre trente-cinq. À la fin de cette écriture simulée, il regarde la cliente (IMG 39.4), qui montre sa compréhension en hochant la tête et en soulevant le pouce (IMG 39.5). Ensuite, la cliente remercie en riant, en anglais (l.06), et les deux commencent à s'éloigner graduellement, Raphael vers sa table et la cliente vers la sortie du stand. C'est seulement à ce moment-là que Raphael se tourne légèrement vers la cliente et lui dit le nombre en anglais (l.08). La cliente en réponse rit et remercie à nouveau, cette fois-ci en italien (l.09), et continue de s'éloigner du stand.

5.1.3. Les recherches de mot

Un autre environnement interactionnel propice à l'émergence ponctuelle du plurilinguisme est celui des séquences de recherche de mot. Dans une perspective conversationnelle, nous considérons la recherche de mot comme une activité métadiscursive de nature collaborative : le caractère visible de cette activité permet aux autres participants non seulement de la reconnaître, mais aussi d'y participer de façon active (Goodwin et Goodwin, 1986). Il s'agit d'un cas particulier de réparation auto-initiée (*supra* 2.1.1), qui se déroule en trois phases : en premier lieu on assiste au début de la recherche, caractérisé par l'interruption du flux conversationnel et par la manifestation d'un problème à travers des signaux verbaux – requête explicite, phrase inachevée, hésitation, etc. – et/ou non verbaux – gestes iconiques (Hayashi, 2003), *thinking face* (Goodwin et Goodwin, 1986), regards, etc. Cette phase est normalement suivie par la production de termes candidats et, éventuellement, par la production du terme recherché. Le terme peut enfin être ratifié par le locuteur qui a initié la recherche, ce qui conduit à la clôture de la séquence. Dans d'autres cas, la recherche peut également se terminer sans que le terme recherché ait été trouvé. Dans le cadre de conversations en langues secondes, ce phénomène peut acquérir des traits particuliers. Notamment, lorsqu'un participant ne connaît pas un terme il peut s'orienter vers un autre participant, en lui attribuant une autorité épistémique par rapport au mot recherché et/ou un rôle d'expert dans la langue utilisée (Margutti, 2007).

Dans le corpus, on peut observer fréquemment que dans des séquences de recherche de mot les participants recourent ponctuellement à leur L1 ou à d'autres langues faisant partie de leur répertoire².

Dans le prochain extrait, le producteur de vin Franco parle avec deux clients français. Ceux-ci lui ont demandé si, dans le vin qu'ils sont en train de déguster, il n'y aurait pas un arôme de caramel. Le producteur répond négativement et indique quels arômes sont effectivement présents : notamment, il fait référence à un fruit dont il ne connaît pas le nom en français.

2. Les analyses de cette section ont été présentées également dans Piccoli, 2017c.

Extrait 40. Muscat_06

- 01 FRA de de de petit: (0.8) de petit:
 02 FRA °com'è° (0.4) la ciliegia
 03 FRA comme s'appelle l- l- la ciliegia: (0.3) euh: in français/
 04 (0.9)
 05 FRA *euh:: *(2.0) *#(2.0) euh
 fra *regarde en haut
 fra *fronce les lèvres
 fra *joint pouce et index de la main droite
 #IMG 40.1
 06 CL2 un (fruit) peut-être
 07 (1.3)
 08 FRA le euh uh le ciliegia le s- euh no (inaud.) euh::
 09 CL1 cerise/
 10 (0.8)
 11 FRA (est-ce que) euh: la ciliegia
 12 CL1 \$le[:
 cl1 \$joint pouce et index de la main droite -->
 13 CL2 *£[(inaud.) #les tout petits/
 fra *soulève la main droite, pouce et index écartés
 cl2 £joint pouce et index de la main gauche -->
 #IMG 40.2
 14 (0.6)\$
 cl1 ---->\$
 15 FRA oui£*# le petit rouge
 cl2 -->£
 fra *joint pouce et index de la main droite -->
 #IMG 40.3
 16 (0.4)
 17 CL2 cerise/
 18 CL1 cerise
 19 FRA cerise *(0.2) oui euh: ciliegia:
 fra ----->*



IMG 40.1 et 40.2



IMG 40.3

Franco interrompt son discours et initie une recherche de mot : d'abord il manifeste son problème lexical par des hésitations (l.01), puis propose le nom du fruit qu'il recherche en italien (« la ciliegia », l.02), enfin pose aux clients une question métalinguistique qui repose sur le terme italien (l.03). De cette manière, Franco sollicite explicitement la collaboration des locuteurs natifs, qui cependant ne répondent pas (l.04), sans doute car ils n'ont pas compris la signification du mot « ciliegia ». Le producteur poursuit alors sa recherche de mot, qu'il rend visible à travers des signaux multimodaux (il regarde vers le haut, fronce les lèvres). Puis, il produit un geste iconique visant à représenter le terme recherché (en joignant pouce et index de la main droite, IMG 40.1). C'est à ce moment-là que CL2 propose une première réponse, vague, à la question du producteur (l.06). Après une pause, Franco répète à nouveau le mot italien (l.08), puis CL1 propose un terme candidat (l.09). Même s'il s'agit du bon terme, il n'est pas ratifié par Franco, qui répète encore une fois le mot italien (l.11).

Les deux clients, l'un après l'autre, reproduisent le même geste iconique produit par Franco précédemment (IMG 40.2). CL2 pose aussi une question de précision sur la dimension du fruit (l.13), à laquelle Franco répond positivement, en ajoutant aussi un autre élément descriptif, la couleur (l.15). Pendant cette réponse, Franco reproduit à nouveau le même geste (IMG 40.3). Cet alignement collectif sur le geste iconique montre que tous les participants ont atteint un certain niveau de compréhension sur l'objet recherché – cela confirme d'ailleurs ce qui a été observé dans d'autres contextes plurilingues, c'est-à-dire que « l'interaction peut avancer sur une modalité, alors que l'intercompréhension est bloquée sur une autre » (Traverso, 2017, p. 160).

Une fois trouvé un accord sur le plan gestuel, les clients reprennent le terme recherché : les deux répètent le mot « cerise », l'un après l'autre (l.17-18). À son tour, le producteur répète le mot français, en ratifiant finalement leur proposition, puis encore une fois l'équivalent italien (l.19). Contrairement à ce que nous avons observé lors d'autres recherches de mot (*supra* 4.3), ici le producteur ne manifeste pas d'intérêt pour l'acquisition du terme français, mais reste orienté vers l'atteinte de l'objectif communicatif.

Dans cet extrait, la recherche de mot s'est avérée complexe et elle a entraîné une interruption assez longue du flux de l'interaction. L'atteinte d'une compréhension mutuelle a été rendue possible par la mobilisation d'un ensemble de moyens, parmi lesquels on peut compter aussi des ressources sensorielles (le goût et l'odorat, qui ont peut-être permis aux clients de reconnaître la cerise). Le recours à la L1 du producteur ne semble pas ici avoir joué un rôle déterminant, sans doute parce que les deux termes (« ciliegia » / « cerise ») ne sont pas transparents.

La proximité entre le mot recherché et ses équivalents dans les autres langues connues par les locuteurs joue clairement un rôle important dans ces séquences. Un autre facteur déterminant réside dans l'environnement matériel qui peut permettre de reconnaître le référent recherché. La recherche de mot est facilitée par exemple quand les locuteurs disposent d'une représentation graphique du terme.

Dans l’extrait suivant, deux éditrices italiennes racontent en anglais à Natalia l’histoire d’un livre pour enfants, pendant que Natalia feuillette ce même livre. L’histoire porte sur une jeune fille pauvre, qui rêve de posséder une robe élégante. Dans la partie qui nous intéresse, la jeune fille va au marché du village et achète un chiffon dans lequel elle coudra sa robe.

Extrait 41. Livres Jeunesse_51³

01	ED1	one \$day (0.3) is euh #in the: (0.4) mercato [how do you say\$
	ed1	\$se tourne vers ED2 -->
		#IMG 41.1
02	ED2	[£(inaud.)
	ed2	£secoue la tête
	ed1	----->\$
03	ED1	[/mer'kat/
04	NAT	[la oferta
05	ED1	sì [exactly
06	NAT	[market
07	ED1	exactly (0.2) and \$[she buy
08	ED2	[they find
	ed1	\$pointe au livre -->
09	ED1	#a kind of (0.7) straccio\$
		#IMG 41.2
	ed1	----->\$
10	NAT	mm mm\
11	ED1	a kind of (0.5) [tela
12	NAT	[yes ah ah



IMG 41.1 et 41.2

À la ligne 01, ED1 interrompt son récit pour initier une recherche de mot. Elle se tourne vers sa collègue, hésite puis produit le mot recherché en italien (« mercato ») et pose une question métalinguistique explicite (« how do you say »). Si le positionnement d’ED1, tournée vers ED2 (IMG 41.1), laisse entendre

3. Dans cette transcription, j’ai exceptionnellement utilisé une transcription phonétique (en italique) pour représenter une prononciation hybride réalisée par ED1 (l.03).

que la question s'adresse prioritairement à sa collègue, la formulation en langue anglaise la rend ouverte à tout le monde. Lorsqu'ED₂ manifeste son ignorance du mot recherché, en secouant la tête (l.02), ED₁ propose elle-même un mot candidat (l.03) : il s'agit d'un mot hybride entre l'italien « *mercato* » et l'anglais « *market* ». En même temps, Natalia participe aussi à la recherche de mot, en proposant le terme espagnol « *oferta* » (tr. « offre, remise », l.04). La compréhension de Natalia repose probablement sur des indices contextuels (les dessins du livre) ainsi que sur la transparence du mot (*mercato* en italien, *mercado* en espagnol). Cependant, elle ne propose pas le terme *mercado*, mais un autre mot du même champ sémantique.

Bien que le terme proposé par la Vénézuélienne ne soit pas vraiment le mot attendu, il est tout de suite ratifié par ED₁ (l.05). Puis, en chevauchement, Natalia propose un deuxième candidat (« *market* », l.06), qui est également ratifié par ED₁ (l.07). Il est intéressant de remarquer que ce deuxième candidat est en effet le mot recherché, mais il ne reçoit pas pour autant un traitement différent par rapport à l'autre : l'éditrice italienne ne semble pas spécialement intéressée à la production du « bon » mot, mais plutôt à la poursuite de l'interaction.

ED₁ reprend le fil de son histoire (l.07), mais rencontre bientôt un nouvel obstacle lexical, le mot « chiffon », qu'elle ne connaît pas en anglais. Cependant, elle ne traite pas cela comme problématique : elle n'initie pas de recherche de mot, mais insère directement dans son discours le mot italien (« *a kind of straccio* », l.09), en l'accompagnant par le pointage au dessin. Natalia montre sa compréhension (l.10), puis ED₁ propose un synonyme, encore en italien (« *a kind of tela* », l.11), qui est également ratifié par Natalia (l.12).

Le recours à l'italien, dans cette deuxième partie de l'extrait, permet aux locuteurs d'avancer dans l'interaction de façon très fluide, sans interruption ni parenthèse métalinguistique. L'éditrice italienne, sans doute grâce à son historique interactionnel avec Natalia, semble être consciente que les indices qu'elle donne (mot italien et pointage vers le livre) sont suffisants pour la compréhension de l'autre.

La même dynamique est observable dans le prochain extrait, dans lequel le producteur Samuele discute en anglais avec un client francophone des modalités de production du vin que le client est en train de déguster et, notamment, des filtres utilisés pour sa fabrication. Dans ce cas, les participants ne disposent pas de référents matériels du terme recherché mais peuvent profiter de la transparence du terme et de leur connaissance partagée du domaine professionnel.

Extrait 42. Muscat_14

- 01 CLI which kind of: filtre/
 02 (0.8)
 03 SAM euh: you can use::
 04 (1.5)
 05 SAM I don't know in english farina *#(inaud.)
 sam *geste de la main droite
 #IMG 42.1
 06 CLI nicely done\ I understand
 07 (0.7)
 08 SAM or tangenziale
 09 (0.4)
 10 CLI okay
 11 (0.4)
 12 SAM depends some seller use::
 13 (0.6)
 14 CLI tangenziale is m- (0.5) more efficient/

**IMG 42.1**

Le client demande à Samuele quel type de filtres il utilise pour la production de ses vins (l.01). Le producteur initie sa réponse avec des hésitations (l.03). Après une pause (l.04), il finit par avouer sa méconnaissance du mot anglais (l.05) et proposer le terme en italien (« farina »). Puis, il produit une autre formulation inaudible (probablement en anglais), accompagnée par un geste de la main droite (en frottant le pouce contre les pointes des doigts, IMG 42.1). Dans ce cas, donc, le producteur ne demande pas explicitement la collaboration de l'autre : après une recherche de mot individuelle, il se limite à signaler le manque lexical et à proposer des indices (le mot en italien et le geste) pour permettre la compréhension de l'autre.

Le client manifeste sa compréhension et son accord avec la technique utilisée par l'autre (l.06), puis Samuele indique un deuxième type de filtre qu'il utilise. Cette fois-ci, il insère directement le terme italien dans son discours (« or tangenziale », l.08). Le recours à l'italien ne pose pas de problème pour le client, qui non seulement manifeste sa compréhension (l.10), mais réutilise même le terme italien à l'intérieur d'une question de précision (l.14).

Comme dans l'extrait 41, après un premier recours à la langue maternelle, signalé dans l'interaction comme problématique (« farina »), le locuteur italo-phone passe à un deuxième recours complètement intégré dans le discours (« tangenziale »). Dans ce cas, les participants ne disposent pas d'un support visuel qui faciliterait la compréhension, mais la communication s'avère également fluide. La bonne compréhension du locuteur français est vraisemblablement due à la proximité des expressions dans les deux langues concernées (« filtre à farine » et « tangentielle » en français), ainsi qu'à sa connaissance du domaine de la viticulture et de sa terminologie.

Dans ces séquences, l'émergence du plurilinguisme ne semble pas être liée à une curiosité particulière pour la langue de l'autre (contrairement à §4.3), mais plutôt à une orientation vers l'efficacité communicative. Le recours à la L1 permet de donner des indices aux interlocuteurs pour faciliter leurs processus inférentiels (voir Piccoli, 2017c) et, de ce fait, facilite la progressivité de l'interaction. Il est intéressant de souligner que, au fur et à mesure que l'interaction avance et que les locuteurs se rendent compte de l'inutilité (sur le plan communicatif) de ces recherches, ils se contentent tout simplement de remplacer les mots qu'ils ne connaissent pas par leurs équivalents en L1. En ce sens, ces séquences montrent une prise de conscience en cours de la possibilité de recourir à l'intercompréhension romane.

5.2. Un exemple d'interaction pluri-romane

En nous intéressant aux choix de langues dans le corpus, nous avons vu que, dans trois cas, les participants négocient explicitement une modalité de communication du type « chacun sa langue » (*supra* 3.3.2). Si dans l'un des cas, ce choix est abandonné très rapidement (extrait 22), les deux autres interactions se poursuivent en effet de cette manière. Cette section est consacrée à une de ces interactions, se déroulant entre l'éditrice Natalia et un agent littéraire, que nous appellerons Luca.

Pendant leur échange, les deux professionnels cherchent à établir si Natalia peut être intéressée par l'achat des droits de traduction des livres des maisons d'édition représentées par Luca et/ou si Luca peut représenter la maison d'édition de Natalia pour la vente des droits de traduction en Italie. Ainsi, leur activité principale consiste à se présenter l'un l'autre des livres, qui sont soit physiquement présents, soit représentés dans des catalogues ou des feuilles imprimées. De ce fait, pendant la grande majorité de l'échange, leur conversation est centrée sur des référents qui sont visuellement accessibles – ce qui explique en partie l'efficacité de la communication.

L'interaction entre Luca et Natalia représente un très bon exemple d'intercompréhension réussie : pendant 19 minutes environ les deux discutent en

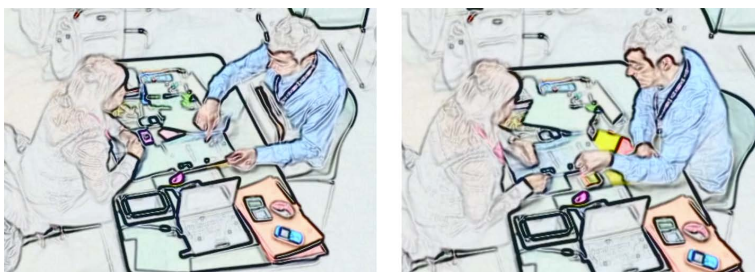
utilisant chacun sa langue – avec des recours ponctuels à la langue de l'autre et à l'anglais – sans rencontrer de problèmes de communication significatifs. L'analyse de quelques séquences tirées de leur conversation nous permettra de mettre en avant les différents procédés que les deux participants adoptent spontanément pour se comprendre.

Le premier extrait a lieu une minute environ après la négociation de la modalité plurilingue (voir extrait 21, *supra* 3.3.2). Luca présente son agence et les livres auxquels il pense que Natalia pourrait être intéressée, mais assez vite un malentendu est dévoilé concernant le public ciblé par la maison d'édition de Natalia.

Extrait 43. Livres_Jeunesse_54

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | LUC | §#questi: sono: (0.9) euh: urban fantasy\
luc §pointe la feuille
#IMG 43.1 |
| 02 | | (0.3) |
| 03 | NAT | okay |
| 04 | | (1.1) |
| 05 | LUC | per:: young adult |
| 06 | | (0.6) |
| 07 | LUC | una trilogia: uscita con sperling & kupfer |
| 08 | | (0.5) |
| 09 | LUC | eh: §il primo libro §#secondo e il §#terzo esce: a settembre\
luc §pointe sur la feuille
luc §pointe sur la feuille
#IMG 43.2 |
| | | luc §geste « trois »
#IMG 43.3 |
| 10 | | (1.7) |
| 11 | LUC | °eh:° (0.2) que[sto |
| 12 | NAT | [(o sea) |
| 13 | | (0.3) |
| 14 | LUC | si si |
| 15 | | (0.3) |
| 16 | NAT | o sea (0.2) u- el: el: (0.5) tienes más para juveniles |
| 17 | | (1.7) |
| 18 | NAT | libros juveniles no/ o sea adolescentes no: |
| 19 | LUC | ah [okay] |
| 20 | NAT | [pa:ra] infantiles |
| 21 | | (1.4) |
| 22 | LUC | for children/ |
| 23 | | (0.2) |
| 24 | NAT | ah ah\
tu cerchi/ |
| 25 | LUC | |
| 26 | NAT | ah ah\
(0.3) |
| 27 | | |
| 28 | LUC | ah: §(0.4) only: this one\ (0.4) §#questo
luc §tourne les feuilles ----->§pointe sur la feuille
#IMG 43.4 |

- 29 (0.6)
 30 NAT ah: oh
 31 LUC illustrazione: (0.3) s- sto- eh: illustration
 33 (0.6)
 34 NAT mm bueno (0.5) °okay°



IMG 43.1 et 43.2



IMG 43.3 et 43.4

En pointant sur une des feuilles imprimées qu'il a données à Natalia (IMG 43.1), Luca présente une trilogie, dont il définit le genre (l.01), le public (l.05), l'éditeur (l.07) et les dates de sortie (l.09). Pour relier chaque date avec le livre concerné, il utilise des pratiques incarnées : il pointe sur la feuille les représentations des deux premiers livres (IMG 43.2) et, au moment de désigner le troisième, il soulève trois doigts de la main gauche (IMG 43.3). À ce moment-là, Natalia prend la parole (l.12, l.16) pour poser une question de confirmation qui vise à faire émerger le décalage existant entre les propositions de Luca (qui s'adressent à des adolescents) et les besoins de Natalia (qui ne publie que des livres pour enfants). La première formulation de la question de Natalia (l.16), ne semble pas être comprise par son interlocuteur, qui reste en silence (l.17). Ainsi, l'éditrice adopte deux stratégies : d'abord elle répète le terme problématique (« juveniles ») en l'accompagnant d'un nouveau substantif (« libros »), puis elle reformule en proposant le synonyme « adolescentes » (l.18). Ce dernier terme, transparent en italien, semble débloquer la situation (l.19). Natalia explicite davantage sa requête en demandant si Luca ne représente pas aussi des livres pour enfants (l.18-20).

Après une pause (l.21), l'agent littéraire pose une question de confirmation en anglais (l.22), à laquelle Natalia répond positivement (l.24), puis il complète sa question avec une expansion en italien (l.25), confirmée également par l'éditrice. Une fois comprise la demande de Natalia, Luca tourne les pages du catalogue jusqu'à arriver à la reproduction du seul livre qui pourrait l'intéresser, qu'il indique avec un geste de pointage (IMG 43.4). Il précise en anglais qu'il s'agit du seul livre de ce type, puis reprend le démonstratif « questo » en italien lors du pointage (l.28). Il ajoute ensuite un élément précisant le type de livre, c'est-à-dire un livre illustré, d'abord en italien puis en anglais (l.31).

Dans cet extrait, on voit que pour gérer un malentendu – ayant un poids important pour les possibilités de réussite de la transaction commerciale – les deux locuteurs utilisent une variété de stratégies : des répétitions, des reformulations, des pointages et des passages à l'anglais. De plus, ici comme dans le reste de leur interaction, Natalia et Luca utilisent un débit de parole lent, avec des pauses assez longues et une articulation claire. On peut par ailleurs remarquer que le recours à des emprunts en anglais caractéristiques du monde de l'édition (« urban fantasy », « young adult ») peut également faciliter la compréhension mutuelle.

Comme les propositions de Luca ne rencontrent pas l'intérêt de Natalia, au bout de deux minutes environ les deux participants redéfinissent l'objectif de leur interaction. Dans l'extrait suivant, Natalia propose en effet à Luca de représenter ses livres à elle en Italie.

Extrait 44. Livres_Jeunesse_54

- | | | |
|----|-----|--|
| 01 | NAT | y: usted/es/ o sea tu |
| 02 | | (0.3) |
| 03 | NAT | es[tás interesado en vender derechos/ |
| 04 | LUC | [sì |
| 05 | | (0.6) |
| 06 | LUC | sì (0.2) posso vendere diritti: in italia\ |
| 07 | | (0.2) |
| 08 | NAT | okay |
| 09 | | (0.5) |
| 10 | NAT | y: par- al revés/ de repente de nosotros entregarlos |
| 11 | | a usted/es |
| 12 | | (0.2) |
| 13 | LUC | [sì |
| 14 | NAT | [para venderlos |
| 15 | | (0.3) |
| 16 | LUC | [sì |
| 17 | NAT | [en italia también/ |
| 18 | LUC | sì (0.2) sì |
| 19 | NAT | ah: okay (0.7) bueno porqué (1.0) claro (1.5) este este este |
| 20 | | tipo de libro verdad/ esto (0.6) n- no no cue- no concuerdan con la: |

- | | | |
|----|-----|-------------------|
| 21 | LUC | tua casa editrice |
| 22 | | (1.4) |
| 23 | NAT | exacto |
| 24 | | (0.4) |
| 25 | LUC | okay |

Natalia pose à Luca une question de confirmation au sujet de son activité et notamment de ses attentes par rapport à leur rencontre : elle lui demande s'il est intéressé à vendre des droits (l.03). Luca répond que oui, puis répète la phrase de Natalia, en la traduisant en italien et en précisant où il peut vendre les droits (l.06).

J'ai nommé ce phénomène, récurrent dans le corpus, *hétéro-répétition plurilingue* (voir Piccoli, 2020). Il s'agit d'un phénomène se déroulant sur trois tours de parole :

1. Un locuteur (A) produit un énoncé dans la langue (a) ;
2. Un locuteur (B) répète cet énoncé (ou une partie de celui-ci) en le traduisant dans la langue (b) ;
3. Le locuteur (A) produit un feedback.

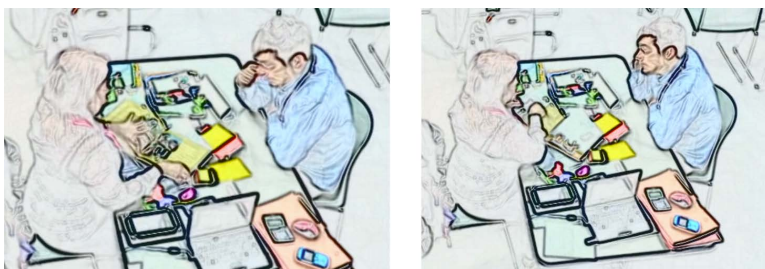
Ensuite, Natalia demande à l'agent littéraire s'il serait aussi intéressé à faire à l'inverse, c'est-à-dire que la maison d'édition de Natalia donne les droits à l'agence de Luca, pour les vendre à des éditeurs en Italie (l.10-17). Luca répond de façon affirmative (l.16, 18). Alors Natalia donne une justification (*account*, Heritage, 1988) pour refuser les livres précédemment proposés par Luca : ils ne sont pas dans la ligne de sa maison d'édition (l.19-20). Il est intéressant de souligner que c'est Luca qui complète la phrase de Natalia (l.28), mettant en place une énonciation conjointe (André, 2010) plurilingue. Cette capacité de co-construction du discours témoigne de la grande fluidité de cette interaction.

Par la suite, Natalia continue la présentation de nombreux livres de sa maison d'édition, généralement en feuilletant ces mêmes livres ou alors en montrant leurs représentations dans des catalogues. Luca alterne son regard entre l'éditrice et les matériels imprimés et, pour montrer sa participation et sa compréhension, il hoche la tête, produit des continueurs et, dans certains cas, des reprises de la parole de Natalia. Les deux utilisent tout le long un débit de parole lent.

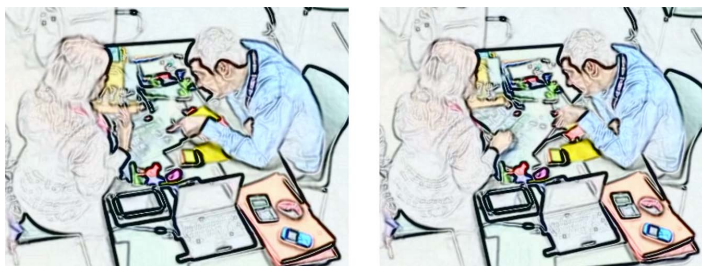
Observons quelques extraits de ces présentations de livres.

Extrait 45. Livres_Jeunesse_54

01	NAT	son todas recetas con chocolate
02		*(0.9)
	nat	*tourne une page
03	NAT	sale *#una breve historia del cacao
	nat	*main gauche sur la page
		#IMG 45.1
04	LUC	si:
05		*(0.7)
	nat	*tourne une page
06	NAT	y aquí empieza: *#la receta:
	nat	*pointe partie gauche
		#IMG 45.2
07		(0.2)
08	LUC	°mm°
09		(0.4)
10	NAT	*#los instrumentos las
	nat	*pointe partie centrale
		#IMG 45.3
11		(0.7)
12	NAT	*#y una breve historia acá reseña
	nat	*pointe partie droite
		#IMG 45.4
13		(0.4)
14	LUC	si
15		*(1.1)
	nat	*tourne une page
16	NAT	si (0.2) igual
17		(1.1)
18	NAT	*como se hace el mokacci: no
	nat	*pointe partie gauche
19		(0.7)
20	LUC	[mm
21	NAT	[la receta: como: *(0.2) los pasos (0.3) *y una breve:
	nat	*pointe partie centrale
	nat	*pointe partie droite
22		(0.4)
23	LUC	ah: okay [historia]
24	NAT	[que aquí:] la historia es como divertida
25		no/ o [sea]
26	LUC	[si] si si
27		(0.2)
28	LUC	aneddoto
29	NAT	eh una d- eso una anécdota
30		*(0.5)
	nat	*tourne une page
31	NAT	igual *el ponque bicolor: *los pasos:
	nat	*pointe partie gauche
	nat	*pointe partie centrale
32		(1.1)
33	NAT	*y una anécdota °vés°/
	nat	*pointe partie droite
34	LUC	ah okay



IMG 45.1 et 45.2



IMG 45.3 et 45.4

Natalia présente un livre qui contient des recettes ayant comme ingrédient principal le chocolat. Pendant qu'elle parle, elle feuillette le livre et pointe sur la page les différentes parties qu'elle mentionne. Tout d'abord, elle montre les premières pages qui narrent l'histoire du cacao (l.03, IMG 45.1). Puis, elle tourne la page et annonce que les recettes commencent (« aquí empieza », l.06) et, pour le premier gâteau, indique par des pointages où se situent sur la page la recette (l.06, IMG 45.2), la liste des outils nécessaires (l.10, IMG 45.3) et l'histoire (l.10, IMG 45.3). Ensuite, elle tourne une nouvelle page, annonce l'objet de la nouvelle recette (le « mokaccino », l.18) et pointe à nouveau les trois zones de la page dédiées aux trois différentes sections : zone de gauche pour la recette, zone centrale pour les outils/les étapes et zone de droite pour l'histoire. Lorsqu'elle indique cette dernière section, Natalia laisse cependant sa formulation inachevée (l.21). Étant désormais familiarisé avec la structure du livre, Luca peut facilement inférer de quoi il s'agit et il propose en effet le terme espagnol précédemment utilisé par Natalia (« historia », l.22) – ce qui constitue une nouvelle forme d'énonciation conjointe.

Par la suite, Natalia donne une précision sur le type d'histoire qui accompagne la recette, en qualifiant celle-ci comme drôle (« divertida », l.24). Cette description est construite comme imprécise, car l'éditrice utilise l'adverbe avec valeur approximative *como* et, à la fin de son tour, elle semble initier une reformulation (« o sea », tr. « c'est-à-dire »). Luca manifeste sa compréhension (l.26), puis propose

une reformulation en italien du concept exprimé par l'autre, en utilisant le terme *anecdote* (« un aneddoto », l.28). Sa proposition est acceptée par l'éditrice qui la répète à son tour, en la traduisant en espagnol (« una anécdota », l.29).

Cette reformulation entre donc dans une dynamique de co-construction du discours : Luca participe à la description réalisée par Natalia, par le biais d'un mot qui sert à spécifier un concept élaboré par l'éditrice de façon vague. Ce phénomène, que j'ai nommé « hétéro-reformulation plurilingue » (Piccoli, 2020), peut être schématisé de la manière suivante :

1. Un locuteur (A) produit un énoncé dans la langue (a) ;
2. Un locuteur (B) reformule cet énoncé (ou une partie de celui-ci) en le traduisant dans la langue (b) ;
3. Le locuteur (A) répète la reformulation en la traduisant dans la langue (a) ;
4. Le locuteur (A) produit un feedback et/ou la conversation continue.

Par ailleurs, nous pouvons observer que le terme proposé par Luca est par la suite réutilisé par Natalia. En présentant une troisième recette, celle du gâteau marbré (« ponque bicolor », l.31), elle reprend la même pratique multimodale de désignation des différentes parties de la page, en nommant cette fois-ci *anecdote* la partie réservée à l'histoire.

Dans l'extrait qui suit, Natalia présente un nouveau livre en l'indiquant sur un catalogue.

Extrait 46. Livres_Jeunesse_54

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | NAT | este que (0.3) que está acá es también: |
| 02 | | (1.1) |
| 03 | NAT | un li:bro como para: cuidar la la naturaleza\ |
| 04 | | (0.4) |
| 05 | LUC | °mm° |
| 06 | | (0.5) |
| 07 | NAT | todo lo que es mm: (0.2) las focas las ballenas |
| 08 | | (0.4) |
| 09 | LUC | okay (0.4) animal |
| 10 | NAT | exacto |
| 11 | | (1.0) |
| 12 | NAT | es: una histo:ria (0.3) y mm (eh) tipo poética |
| 13 | | (0.6) |
| 14 | LUC | °okay° |
| 15 | | (0.2) |
| 16 | NAT | y este los vendimos los derechos a corea\ |
| 17 | | (0.4) |
| 18 | LUC | ah |
| 19 | NAT | pero hace también años ya: (0.6) finito |
| 20 | | (0.3) |
| 21 | LUC | ah okay |

Natalia introduit le livre, en désignant sa thématique large, c'est-à-dire le soin de la nature (l.01-03), puis donne des exemples des bénéficiaires du soin, en mentionnant deux animaux marins (l.07). Luca manifeste sa compréhension par un feedback (« okay ») et par la formulation d'un hyperonyme (« animali », l.09). Nous pouvons considérer ce phénomène comme un type particulier de reformulation plurilingue, dans lequel la proposition du locuteur B porte sur un hyperonyme. Cette proposition est validée (l.10) mais elle n'est pas reprise par Natalia. À différence de ce qui se passait dans l'extrait 45, où la proposition de Luca apportait plus de précision à la description de Natalia (anecdote *vs* histoire), ici la reformulation hyperonymique (animaux *vs* phoques et baleines) n'est pas traitée comme constituant un apport à la construction de l'explication, mais juste comme un moyen d'assurer l'intercompréhension.

Natalia poursuit la présentation du livre, qu'elle caractérise comme *poétique* (l.12) puis donne une information sur les droits de ce livre, qui ont été vendus auparavant à la Corée (l.16). Elle précise ensuite que cet accord est désormais conclu, ce qui peut constituer une information importante pour l'agent littéraire. Pour expliquer cela, elle insère dans sa phrase un terme italien (« finito », l.19), qui peut donc faciliter la compréhension de Luca.

Pour terminer, dans le prochain extrait, nous pouvons assister à l'émergence et à la résolution d'un des rares moments d'incompréhension manifeste dans l'interaction. L'extrait se déroule lorsque Natalia finit de présenter le livre sur les recettes de chocolat (voir extrait 45). Elle a déjà précisé que ce livre fait partie d'une série de trois, mais qu'elle n'a pas avec elle les deux autres. Une fois fermé le livre, elle fait le lien avec les autres volumes de la série en les montrant à Luca sur le catalogue.

Extrait 47. Livres_Jeunesse_54

01	NAT	si (0.2) *#este es de: chocolate *#este de galletas
	nat	*touche livre
		#IMG 47.1
	nat	*pointe image 1 catalogue
		#IMG 47.2
02		y *este de torta\
	nat	*pointe image 2 catalogue
03		(0.5)
04	LUC	ah \$#esto che è/
	luc	\$se penche en avant, pointe image 1 catalogue
		#IMG 47.3
05		(0.2)
06	NAT	son tres
07		(1.0)
08	LUC	co- com- \$# (0.8) cos'è questo/ \$
	luc	\$tourne le catalogue-->\$
		#IMG 47.4
09		(0.5)
10	NAT	ah ah\ (0.8) *#galleta y [dulce
	nat	*pointe image 1 catalogue
		#IMG 47.5
11	LUC	[ah:

- 12 LUC galleta si [si si si]
 13 NAT [ah ah\
 14 NAT *torta y (inaud.)
 nat *pointe image 2 catalogue
 15 (0.5)
 16 LUC ah: okay [okay]
 17 NAT [y esta es] cacao\
 18 LUC molto interessante
 19 NAT ah ah\
 20 LUC si
 21 (0.4)
 22 NAT si: este este gustan mucho
 23 LUC mm
 24 (0.6)
 25 NAT no hemos vendido los derechos pero mucha gente
 26 ha pedido el:
 27 LUC è inte[ressata
 28 NAT [pe de efe
 29 LUC si



IMG 47.1 et 47.2



IMG 47.3 et 47.4



IMG 47.5

Natalia touche le livre qu'elle vient de fermer et dit qu'il porte sur le chocolat (l.01, IMG 47.1), puis pointe sur le catalogue les images représentant les deux autres livres de la même série en indiquant qu'ils traitent respectivement de *galletas* (tr. « biscuits », l.01, IMG 47.2) et de *torta* (tr. « gâteau », l.02). Luca manifeste alors un problème de compréhension à l'égard du premier de ces termes : il se penche en avant, pointe à son tour la représentation du premier livre sur le catalogue et initie une hétéro-réparation avec une formulation hybride espagnol/italien (« esto che è », l.04). Natalia ne répond pas directement à la question, mais clarifie le nombre de livres faisant partie de la série (l.06). Luca réitère alors sa question, cette fois-ci en italien (« cos'è questo », l.08). En même temps, il tourne le catalogue (IMG 47.4) de manière que le titre et le résumé lui soient visuellement accessibles. Natalia répète alors les désignations des recettes des trois livres en pointant les images des livres sur le catalogue (l.10-14, IMG 47.5), puis le livre sur le chocolat (l.17). C'est après la répétition du mot *galletas* (l.10) que Luca manifeste sa compréhension et répète le mot en espagnol (l.12), en le désignant rétrospectivement comme la source du problème.

Ensuite, Luca donne une évaluation très positive de ces livres (l.18). Natalia s'aligne sur ce jugement en disant que ces livres sont généralement très appréciés (l.22) puis précise que les droits n'ont pas encore été vendus mais que de nombreuses personnes ont demandé le pdf des livres (l.25-28). Pendant cette explication, Luca intervient pour proposer un achèvement alternatif du tour de parole de Natalia (de nombreuses personnes sont intéressés, l.27). Si cette fois-ci la tentative d'énonciation conjointe de l'agent littéraire n'est pas ratifiée par l'éditrice, qui termine son énoncé, il n'en reste pas moins que la proposition de Luca montre sa compréhension globale du discours de l'autre et témoigne ainsi de l'efficacité de leur conversation plurilingue.

Ces quelques extraits d'interaction nous ont permis de montrer dans le détail le fonctionnement de la communication entre ces deux locuteurs, et de mettre en avant les pratiques auxquelles ils recourent spontanément (répétitions et reformulations plurilingues, énonciation conjointe, gestes de pointage, recours ponctuel à l'anglais et à la langue de l'interlocuteur). Le nombre de manifestations d'incompréhension dans cette conversation est bien plus bas que dans les données de conversations plurilingues recueillies dans les projets sur l'intercompréhension, avec des locuteurs formés ou sensibilisés à la thématique. À titre d'exemple, dans le corpus que j'ai enregistré dans un café plurilingue à Lyon (Piccoli, 2015, *supra* 1.3.2), on retrouve trente-quatre hétéro-initiations de réparation dans l'espace d'une heure de conversation. Si la multimodalité de l'interaction entre Luca et Natalia (qui parlent de livres qui sont devant eux) peut en partie expliquer la très bonne réussite de leur conversation, la quasi-absence de manifestations d'incompréhension ne signifie pas nécessairement que les locuteurs comprennent tout ce qui est dit. En effet, si dans les situations didactiques ou semi-didactiques, le contrat pédagogique permet aux locuteurs d'interrompre le flux de la conversation

autant que nécessaire, et il est donc accepté que l'intersubjectivité prime sur la progressivité, dans un contexte professionnel, avec des objectifs commerciaux et des contraintes temporelles, les participants cherchent à réduire au minimum les interruptions. En ce sens, il paraît significatif que la seule manifestation verbale d'incompréhension de la part de Luca concerne une série de livres pour laquelle il affiche un intérêt particulier.

Ainsi, l'analyse de cette interaction permet de montrer que l'intercompréhension romane peut fonctionner, même entre des locuteurs n'ayant pas reçu de formation préalable, du moins sous certaines conditions. Bien évidemment, la communication pluri-romane n'est pas toujours aussi simple. En effet, dans le corpus on peut retrouver aussi des cas où le plurilinguisme engendre de vraies difficultés.

5.3. Un cas problématique

Dans la section précédente, nous avons observé un cas d'intercompréhension réussie et nous avons mis en avant les différentes stratégies utilisées spontanément par les participants. Parmi celles-ci, la reprise du discours de l'autre joue indubitablement un rôle de premier plan.

L'importance des répétitions et des reformulations dans la construction de l'intersubjectivité dans les interactions plurilingues fait l'unanimité dans le domaine de l'intercompréhension romane. Comme nous l'avons vu (*supra* 1.2 et 1.3), de nombreux chercheurs mettent en avant ces phénomènes, qui ont fait l'objet de quelques propositions de dénominations. Par exemple, Capucho (2012) parle de « reprise diaphonique » pour désigner les phénomènes que j'ai ici nommés hétéro-répétition et hétéro-reformulation plurilingue. Dans un article sur les interactions en chat plurilingue, Araújo e Sá et ses collègues affirment même que « sans reprise de la parole de l'autre, on peut même se douter d'existence d'intercompréhension » (2011, p. 95). Dans la section dédiée à l'interaction plurilingue du REFIC – le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* développé dans le cadre du projet *Miriadi* (voir De Carlo et Anquetil, 2019) – les pratiques de reprise du discours de l'autre sont mentionnées plusieurs fois. Notamment, elles apparaissent au niveau le plus avancé du descripteur *Savoir participer au maintien d'un degré de compréhension satisfaisant dans le groupe* :

Au **Niveau III**, l'apprenant sait contribuer à la prise en charge par le groupe d'un processus d'apprentissage réciproque. Par exemple, il sait qu'il est utile d'expliciter ce qu'il a compris, non seulement pour prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi pour consolider la compétence linguistique des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu dans une autre langue.

Si, dans son ensemble, l'analyse que j'ai menée sur les interactions dans les salons commerciaux amène à confirmer et à préciser ces préconisations, elle permet également de montrer les limites de cette stratégie. Dans quelques cas, en effet, la répétition du discours de l'autre non seulement se révèle inefficace, mais semble même entraver la communication. Pour conclure ce chapitre, nous allons observer dans le détail ce phénomène.

Le prochain extrait est tiré de l'interaction entre Annabelle et une illustratrice italienne, qui avaient négocié explicitement une modalité de communication plurilingue français/italien (voir extrait 20, *supra* 3.3.2). La communication entre les deux femmes comporte plus de difficultés que celle entre Natalia et Luca, analysée précédemment (*supra* 5.2). Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cela : en premier lieu, on peut s'interroger sur l'efficacité de la communication pluri-romane en fonction des langues impliquées : le binôme espagnol/italien pourrait être plus favorable à l'atteinte d'une intercompréhension orale que le binôme français/italien. En second lieu, l'objet de la conversation a un poids important : si l'interaction entre Luca et Natalia s'appuie largement sur des supports matériels (les catalogues) et fait référence à des éléments "réels", dans leur interaction Annabelle et l'illustratrice parlent d'une réalité hypothétique, le livre non comme il est mais comme il pourrait devenir, en mobilisant des notions abstraites, ce qui comporte une difficulté plus élevée au niveau conversationnel. De plus, l'interaction est rendue plus complexe par des changements fréquents du cadre participatif (*supra* 2.1.2).

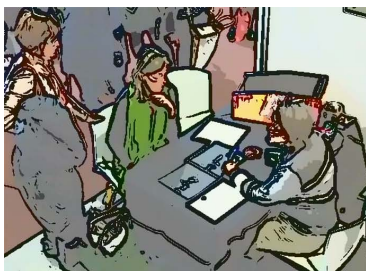
Dans l'extrait qui nous intéresse, Annabelle est en effet en train d'observer un livre que Raphael avait trouvé prometteur, mais elle a des réserves qu'elle lui exprime de temps en temps en français. Cela occasionne des changements dans le cadre de participation : l'illustratrice reste par moments exclue de la conversation entre les deux éditeurs, dont elle retient quelques éléments. Notamment, elle a capté que les deux ont parlé de l'absence de texte dans son livre.

Extrait 48. Livres_Jeunesse_17⁴

01	ANN	*\$tu *#vois dans la mise* en page
	ann	*regarde RAP ----->*regarde livre -->
	ill	\$regarde livre -->
	ann	*tourne pages -->
		#IMG 48.1
02		(0.6)\$
	ill	---->\$regarde ANN -->
03	ILL	il testo io posso far[lo eh]
04	RAP	[non mais] l'image [comme ça
05	AMI	[mezza pagina

4. Cette analyse a été proposée dans Piccoli, 2020.

- 06 RAP on peut pas la [couper eh]
 07 ILL [mezza *pa]gina con [testo mm
 ann --((tourne pages))--->*
 08 RAP [c'est pas possible
 09 (1.1)
 10 ILL §#con testo §
 ill §pointe page avec main droite -->§
 #IMG 48.2
 11 ANN ah **#(0.2) vous avez un texte/
 ann -->*regarde ILL
 ann *pointe vers ILL -->
 #IMG 48.3
 12 ILL mh
 13 ANN *#elle a un texte (0.4) c'est pas c'est pas:
 ann -->*regarde RAP-->>
 #IMG 48.4
 14 (0.8)
 ill -->*fin du pointage
 15 ILL io lo posso fa[re]
 16 RAP [bah] elle me l'a pas dit (0.5) mais il faut
 17 ANN non non non elle a pas mais elle (peut l'écrire)
 18 (0.3)
 19 RAP ah d'accord



IMG 48.1 et 48.2



IMG 48.3 et 48.4

Pendant qu'Annabelle discute avec Raphael (l. 01, IMG 48.1), l'illustratrice cherche à participer à l'interaction en faisant des propositions (l.03, 07) qui ne sont pas ratifiées. Notamment, elle annonce qu'elle pourrait insérer éventuellement un texte dans le livre. Quand la conversation entre les deux éditeurs s'arrête, l'illustratrice réitère sa proposition (l.10) : elle répète les mots « con testo » (tr. « avec texte ») tout en indiquant avec sa main droite la portion du livre où elle pourrait insérer ledit texte (IMG 48.3). C'est seulement à ce moment qu'Annabelle réagit à la proposition : elle produit un *change-of-state token* (« ah », l.11), puis regarde l'illustratrice, pointe vers elle (IMG 48.4) et lui demande si elle a un texte. L'illustratrice répond à cette question par un feedback minimal (« mh », l.12). Annabelle, sans attendre d'ultérieures explications, se tourne à nouveau vers Raphael (IMG 48.5) pour commenter avec lui l'existence du texte (l.13). Juste après, l'illustratrice développe sa réponse en précisant qu'elle pourrait rédiger le texte (« io lo posso fare », l.15) – c'est-à-dire qu'elle ne l'a pas pour l'instant. Annabelle ne répond pas à l'illustratrice, mais elle montre qu'elle a compris son tour de parole car elle clarifie la question avec Raphael (« elle a pas mais elle (peut l'écrire) », l.17). Si le malentendu est vite repéré et résolu, il n'en reste pas moins que dans cet extrait la « bonne pratique » consistant à reprendre le discours de l'autre dans sa propre langue – en utilisant de plus un terme transparent dans les deux langues – s'est révélée problématique (pour d'autres cas problématiques, voir Piccoli, 2020).

L'analyse de cet extrait met ainsi en avant que même une stratégie généralement très efficace pour la gestion de la communication plurilingue, peut perdre son utilité si elle n'est pas accompagnée d'une surveillance réciproque entre les participants. Dans cet extrait, le problème semble résider, d'une part, dans le fait qu'il s'agit d'une répétition partielle d'un élément pris hors de son contexte, sans un véritable travail de négociation du sens, et, d'autre part, dans le faible niveau d'attention réciproque des participants. En effet, la double orientation d'Annabelle – qui interagit à la fois avec Raphael et avec l'illustratrice – fait que son implication n'est pas suffisante à relever le défi d'une conversation plurilingue. Dans d'autres termes, le recours à des répétitions et des reformulations plurilingues ne fonctionne que lorsque d'autres conditions sont réunies (focalisation mutuelle entre les participants, réalisation de gestes et mobilisation de ressources matérielles facilitant la compréhension). En ce sens, il est essentiel de considérer la reprise du discours de l'autre comme un phénomène non seulement verbal mais aussi faisant partie d'une *gestalt* multimodale (Mondada, 2019) (§2.1.2), c'est-à-dire d'un ensemble de ressources sémiotiques qui, utilisées de manière concomitante, acquièrent un sens situé dans l'interaction.

Cette considération peut être élargie à l'ensemble des bonnes pratiques généralement énoncées dans les formations à l'intercompréhension. Il s'agit d'un des apports qu'une recherche fondée sur des analyses multimodales fines peut amener au domaine de l'intercompréhension romane et, plus largement, à la didactique des langues et du plurilinguisme – apports qui seront discutés dans la conclusion.

6. Conclusion et perspectives

Cette recherche est née d'un questionnement didactique et, dès son début, a eu pour objectif d'apporter une contribution concrète à l'enseignement de l'intercompréhension romane. Les analyses présentées dans ce volume se veulent avant tout être une brique dans un édifice en cours de construction qui, je l'espère, continuera à se développer dans les années qui viennent jusqu'à ce que l'intercompréhension romane ne s'impose au niveau international comme une modalité de communication possible, vertueuse et, dans une certaine mesure, révolutionnaire. Une modalité qui peut permettre à des individus de communiquer de manière plurilingue avec une relative facilité, dans une variété de contextes de leur quotidien – y compris dans des situations professionnelles.

La publication de ce volume vise à faciliter les retombées de cette recherche, en fournissant des outils et des pistes de réflexion aux formateurs d'intercompréhension romane et, plus largement, aux chercheurs, aux étudiants et aux enseignants intéressés par les dynamiques de la communication orale plurilingue. Notamment, ce dernier chapitre est consacré d'une part à discuter les apports de cette recherche pour la didactique de l'intercompréhension romane (6.1) ; d'autre part, à proposer des pistes de réflexion relativement aux liens à tisser entre ce champ d'études et d'autres domaines proches, ainsi qu'au rôle de l'anglais dans le futur des études sur l'intercompréhension (6.2).

6.1. La multimodalité de l'intercompréhension

La didactique de l'intercompréhension se fonde sur le postulat qu'une communication plurilingue est possible et peut être efficace, grâce à l'adoption d'une série de stratégies. Ces stratégies sont le plus souvent décrites sous forme de consignes, de bonnes pratiques à adopter. À partir des années 2010, un effort particulier a été fait pour décrire plus précisément les compétences nécessaires à la pratique de l'intercompréhension romane et à les classer en niveaux. Notamment, dans le cadre du projet *Miriadi* (2012-2015), deux référentiels ont été constitués : l'un de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (le REFIC) et l'autre de compétences en didactique de l'intercompréhension (le

REFDIC). En continuité avec *Miriadi*, le projet *Eval-IC* (2016-2019) a développé ces référentiels (voir De Carlo et Anquetil, 2019) et constitué des descripteurs de compétences plus détaillés, des protocoles et des échelles d'évaluation¹. Tous ces documents se proposent comme outils pour la programmation des formations, pour l'évaluation des apprenants et, plus largement, visent à faciliter la diffusion et l'insertion curriculaire de la didactique de l'intercompréhension au niveau international.

Ces référentiels, à visée applicative, sont fondés sur les études menées dans le domaine de l'intercompréhension romane. Toutefois, comme nous l'avons dit, ces études ne concernent que certains types d'interactions (échanges en contexte didactique, médiés par l'ordinateur). Par conséquent, les référentiels se focalisent sur les compétences qui sont nécessaires dans ces contextes spécifiques. De plus, la recherche sur les interactions orales plurilingues étant très récente (*supra* 1.2 et 1.3), les spécificités de cette modalité de communication sont encore peu présentes. Dans le REFIC, notamment, la section *L'interaction plurilingue et interculturelle* présente de manière conjointe les pratiques à utiliser pour les interactions écrites et pour les interactions orales. S'il est vrai que dans les descriptifs des différentes compétences, des précisions concernant l'oral sont fournies, ces descriptions restent néanmoins très larges. Voici quelques exemples.

Au **Niveau I**, avant de se lancer dans l'interaction plurilingue, l'apprenant sait identifier le type d'interaction en cours (en présence ou à distance, orale/écrite/ mixte, synchrone/asynchrone), afin de repérer les ressources communicatives spécifiques disponibles. (Descripteur *Savoir repérer les ressources spécifiques du dispositif de communication*)

Au **Niveau I**, à l'oral, en face à face ou en vidéo-conférence, l'apprenant sait accompagner spontanément son discours de gestes expressifs et mimiques, et recourir à des documents iconiques d'appui (cartes, photos, dessins, schémas). En présentiel, grâce au partage du contexte spatio-temporel, l'apprenant sait exploiter les ressources de l'environnement : pointer sur un objet, un panneau, un signal, indiquer une direction. (Descripteur *Savoir utiliser les éléments paratextuels et non verbaux ainsi que les ressources digitales pour faciliter l'accès au sens du message*).

Au **Niveau II**, à l'oral il sait utiliser à bon escient les différentes fonctions des gestes dont il accompagne son discours en face à face, en présence ou à distance. Il sait que certains gestes quasi-linguistiques ont une valeur culturelle non universellement partagée et qui peuvent donc devenir objets d'explicitation et de découverte. Il sait emphatiser les mimiques et les gestes référentiels qui aident la réception du discours : gestes iconiques, illustratifs, déictiques. (Descripteur *Savoir utiliser les éléments paratextuels et non verbaux ainsi que les ressources digitales pour faciliter l'accès au sens du message*).

1. Les produits d'*Eval-IC* sont accessibles à la page <https://evalic.eu/productions/produits/> [consulté le 29 avr. 2025].

Le fait que ces descripteurs intègrent de nombreux phénomènes spécifiques de l'oral et qu'ils mettent en avant la multimodalité de l'interaction, montre que ces aspects occupent une place de plus en plus importante dans les préoccupations des chercheurs. Cependant, les méthodologies utilisées généralement dans le domaine ne permettent pas une prise en compte fine de ces phénomènes. Prenons par exemple un extrait présenté par Garbarino et Lesparre dans une publication très récente (2022, p.84). Il s'agit d'une interaction orale en visioconférence entre un étudiant italophone (S) et une étudiante francophone (Li) qui travaillent à un projet collaboratif dans le cadre de l'atelier d'intercompréhension UNITA.

- 1 S : Io ho cercato di farlo lungo più o meno [geste] come l'altro video [geste] cioè [pause+
- 2 geste]. Poi in realtà è meno [geste], perché abbiamo meno lingue. Lisa, [geste] tu stai
- 3 capendo o ... ?
- 4 Li : pas tout ...
- 5 S : no
- 6 L : pas tout.
- 7 S : no... ok, hmmm... allora... forse un [geste1] solo script è sufficiente [geste]
- 8 Li : oui, pour tout le groupe [geste]
- 9 S : sì sì, quello sì
- 10 Li : ça oui
- 11 S : Ma l'idea originale [geste] era fare due script [geste], però se uno è sufficiente,
- 12 facciamo bene questo [geste : « basta, terminé »] e abbiamo fatto tutto.

Dans ce court extrait, on retrouve l'annotation de dix gestes insérés dans les tours de parole des deux participants. Toutefois, ces annotations ne décrivent pas le type de geste, excepté dans le cas du geste dit « basta, terminé » (l.12) et elles ne sont pas accompagnées de captures d'écran qui les rendraient accessibles aux lecteurs. Bien entendu, le focus des chercheuses dans cet article ne porte pas sur les gestes. L'analyse de cet extrait vise principalement à montrer les stratégies adoptées par S pour faciliter la participation de Li. Malgré cela, l'adoption d'une transcription plus détaillée, inspirée par l'approche multimodale (Mondada, 2018a) ou par le classement des gestes selon les typologies développées par les *gesture studies* (voir par exemple Kendon, 2004 ou McNeill, 2000), donnerait un cadre plus précis de ces stratégies, qui sont clairement plurisémiotiques.

Le domaine d'études de l'intercompréhension romane pourrait en somme bénéficier d'une part du recueil de corpus de données dans des contextes variés – notamment, dans des situations non-didactiques et non-médiées par l'ordinateur – et d'autre part d'un traitement plus détaillé de ces données, surtout dans leur dimension multimodale. L'analyse de ces données amènerait à la constitution d'une base descriptive solide, qui permettrait à son tour d'affiner les référentiels existants et de créer des activités didactiques spécifiques.

Les analyses présentées dans ce livre participent de la construction de cette base descriptive. Elles peuvent être réinvesties dans des cadres didactiques, tant dans la formation de futurs formateurs que dans des cours d'intercompréhension romane avec des apprenants de tous les niveaux. Mes expériences didactiques se

sont montrées prometteuses dans les deux contextes et je serais ravie si d'autres formateurs voulaient poursuivre ce travail². En montrant des situations de communication plurilingue dans un milieu non-didactique, les données permettent de sensibiliser les apprenants aux pratiques que les locuteurs utilisent spontanément, à leurs attitudes vis-à-vis de la communication plurilingue, à leurs perceptions sur l'acceptabilité de certaines solutions communicatives. Elles permettent également de montrer aux étudiants que, lorsque la motivation est forte, les participants arrivent à trouver des solutions créatives et efficaces et qu'ils peuvent même éprouver un certain plaisir à le faire. En somme, que l'intercompréhension romane peut vraiment fonctionner dans la vie de tous les jours.

De plus, ces analyses fines peuvent être utilisées pour donner des exemples concrets et détaillés de certaines des « bonnes pratiques » prônées par la didactique de l'intercompréhension, et peuvent également les problématiser, en montrer les limites. Prenons l'exemple de la reprise du discours de l'autre. Après avoir présenté les avantages de cette stratégie en règle générale, on peut montrer aux étudiants des cas où les répétitions et les reformulations plurilingues se révèlent efficaces (*supra* 5.2), puis un extrait dans lequel, au contraire, cette stratégie ne marche pas (*supra* 5.3). Cela permet de mener une réflexion sur les limites de la pratique de reprise de la parole de l'autre et sur les conditions nécessaires à son efficacité.

Pour finir, des analyses détaillées et multimodales de certains phénomènes fins amènent à complexifier la vision des apprenants de l'intercompréhension romane. Par exemple, elles permettent de montrer que, mêmes lorsqu'ils ont choisi de parler « chacun sa langue », les participants peuvent souvent changer de langue de manière ponctuelle ou plus étendue, que ces changements sont liés à certains environnements interactionnels spécifiques et que généralement ils ne posent pas de problème, mais semblent au contraire faciliter la réussite de l'échange. Cette prise de conscience devrait, à mon sens, conduire les formateurs à se montrer flexibles vers les pratiques d'alternance et de mélange de langues – y compris avec la langue anglaise – et de nuancer la définition même d'intercompréhension romane qu'ils présentent aux étudiants. Si l'idée du « chacun sa langue romane » peut être introduite comme modèle théorique, il serait important d'expliquer que, dans la pratique, la communication plurilingue entre locuteurs de langues romanes est rendue possible par un ensemble de ressources multimodales, que les participants mobilisent au fur et à mesure en fonction des contraintes interactionnelles. Ce changement de perspective pourrait d'ailleurs contribuer à insérer la didactique de l'intercompréhension romane dans un cadre plus large de sensibilisation au plurilinguisme.

2. Les formatrices et les formateurs intéressés par l'utilisation en cours des extraits vidéos analysés dans ce livre, peuvent contacter l'autrice *via* son adresse mail institutionnelle.

En somme, le recours à des extraits d'interactions spontanées, finement annotés d'un point de vue multimodal, permet de développer une compréhension plus approfondie et multi-facettes des dynamiques de la communication pluri-lingue. Le passage d'une logique prescriptive (ce qu'il faut faire) à une logique descriptive (ce que les gens font vraiment) me paraît souhaitable pour consolider le domaine de la didactique de l'intercompréhension et renforcer ses liens avec les sciences du langage.

6.2. Au-delà des langues romanes

Tout en étant enracinée dans une réflexion didactique, cette recherche a touché d'autres domaines, d'autres problématiques. Notamment, si le contexte des salons commerciaux a été choisi de manière contingente, en tant que situation où les participants étaient susceptibles de recourir à l'intercompréhension romane, certaines de mes analyses ont contribué à décrire ce contexte commercial particulier, qui à ma connaissance n'avait pas fait l'objet d'études en analyse conversationnelle. Par ailleurs, une partie importante de ce volume est dédiée à la gestion du pluri-linguisme dans les salons, à la description des choix de langues des participants et à leurs thématisations du fait d'utiliser (ou pas) certaines langues. Ces analyses s'insèrent ainsi dans des questionnements de type sociolinguistique, en contribuant à éclaircir les pratiques et les représentations des participants dans des contextes professionnels internationaux et, plus particulièrement, en enquêtant la relation des locuteurs romanophones à la langue anglaise, leurs attentes et attitudes face à son utilisation en tant que *lingua franca*.

En particulier, l'observation des données m'a amenée à donner une place bien plus importante que prévu au rôle de l'anglais dans les salons. Comme nous l'avons vu, l'anglais non seulement est très présent comme langue de communication internationale, effectivement utilisée par une bonne partie des participants, mais il se manifeste également comme langue évoquée, objet de commentaires, évaluations et plaisanteries, même lorsque les participants sont en train de parler dans d'autres langues (*supra* 4.1). De plus, un usage ponctuel de l'anglais émerge très fréquemment dans les interactions en langues romanes, notamment lorsque les participants rencontrent des problèmes de communication. De ce fait, mon projet initial, consistant à découper le corpus et, tout simplement, laisser de côté les interactions se déroulant en anglais, s'est vite révélé naïf et irréaliste. Mon expérience montre ainsi que, lorsque l'on étudie une situation de communication réelle, comme celle des salons, il est aujourd'hui impensable de se passer d'une prise en compte de l'anglais. Parallèlement, l'observation des interactions en anglais *lingua franca* se déroulant dans les salons a montré que, dans la grande majorité des cas, ces interactions sont loin d'être monolingues, que les locuteurs recourent souvent à leurs L1 (ou à d'autres L2) de manière plus ou moins ponctuelle et que des phénomènes

d'intercompréhension romane peuvent se vérifier au niveau local (*supra* 5.1). Ces observations mettent en avant le besoin de relier la recherche sur les interactions pluri-romanes à l'étude de la communication en anglais *lingua franca* – et, plus largement, aux recherches sur la communication plurilingue (*supra* 2.1.4).

Sur le plan didactique, ces résultats amènent à réfléchir au rôle de l'anglais dans la didactique de l'intercompréhension. Plusieurs études se sont intéressées aux potentialités de l'anglais en tant que « langue passerelle » pour l'apprentissage simultané des langues romanes (Klein, 2008 ; Robert, 2013 entre autres). Ces travaux soutiennent que l'anglais – la plus romane des langues germaniques – peut en effet servir de pont pour des étudiants de langues germaniques (ou d'autres familles linguistiques) souhaitant apprendre les langues romanes. À l'autre extrémité du pont, on retrouverait le français – la plus germanique des langues romanes – qui ouvrirait la porte à l'apprentissage des autres langues latines³. Plus rares sont dans le domaine les travaux proposant de traverser cette même passerelle pour se diriger de l'autre côté, c'est-à-dire d'utiliser l'anglais pour intégrer l'apprentissage des langues germaniques aux formations à l'intercompréhension romane. Nieddu (2019) relate à ce propos une expérience d'intégration de l'allemand pour un public d'étudiants internationaux menée à l'Université Lyon 2, en présentant les difficultés rencontrées ainsi que les potentialités de ce choix.

Si la réflexion sur le rôle de l'anglais dans la didactique et la pratique de l'intercompréhension romane a été lancée depuis longtemps, elle reste toutefois marginale dans le domaine. Dans la plupart des expériences didactiques, le recours à l'anglais est interdit et, puisque les études descriptives se fondent sur des corpus enregistrés dans le cadre de ces expériences, elles ne montrent qu'un usage très réduit – et souvent sanctionné – de la langue anglaise. On comprend facilement les raisons de cette réticence vis-à-vis de l'anglais : l'intercompréhension romane, nous l'avons vu (*supra* 1.1.3), se veut une alternative plus égalitaire à l'utilisation de l'anglais comme langue de communication internationale. Ainsi, accorder une place à cette langue pourrait paraître une trahison des valeurs mêmes de la didactique de l'intercompréhension. Toutefois, l'anglais est aujourd'hui tellement présent dans nos vies – spécialement chez les jeunes générations – qu'il paraît difficile de s'en passer. En particulier, si l'on veut valoriser les répertoires plurilingues des étudiants, en accord avec les principes de la didactique du plurilinguisme (Candelier *et al.*, 2012), il paraît quelque peu paradoxal de leur interdire d'utiliser une langue qui y est solidement implantée.

3. Même si la didactique de l'intercompréhension propose généralement un apprentissage simultané de toutes les langues romanes, un ordre d'apprentissage, en fonction de la proximité des langues, est parfois suggéré. Ainsi par exemple Debaisieux (2009) relate une expérience d'enseignement auprès d'un public francophone lors de laquelle l'ordre italien-espagnol-portugais a été négocié avec les étudiants – ordre qui correspondait à « un sentiment subjectif assez général de progression de la difficulté » (p. 112).

Plus largement, la didactique de l'intercompréhension est confrontée aujourd'hui au défi de s'adresser à un public de plus en plus divers – ou mieux, *superdivers* (Vertovec, 2007). L'Europe d'aujourd'hui n'est plus la même que celle décrite par Umberto Eco (*supra* 1.1.3), et le *génie* des citoyens européens n'est sans doute plus attribuable à une identité nationale et linguistique unique. Si les chercheurs du domaine sont conscients de cette exigence, comme on peut facilement le constater en consultant les appels à communications des conférences dédiées à l'intercompréhension⁴, cette réflexion n'est qu'à ses débuts. Sans prétendre apporter de réponse à cette problématique majeure, cette recherche montre qu'une manière d'aborder la complexité, sans la banaliser, consiste tout simplement à l'observer et à la décrire, le plus fidèlement et précisément possible. Dans cette perspective, la collecte et l'analyse de nouveaux corpus de données, dans des situations où les langues romanes sont entremêlées à d'autres langues (anglais, langues issues de la migration ou autres) permettraient d'avancer dans la compréhension des dynamiques du plurilinguisme et, par la suite, de réinvestir les connaissances acquises dans de nouvelles approches didactiques.

4. Dans l'appel à propositions pour la conférence IC2019 - *Au-delà des frontières - Más allá de las fronteras* (Lyon, mai 2019) comme dans celui pour IC2023 – *Intercompréhension. Bilans et perspectives : vers de nouveaux contextes* (Chambéry, octobre 2023) on trouve des incitations à réfléchir à de nouveaux publics ainsi qu'à l'ouverture à de nouvelles familles de langues. Notamment, dans les deux appels le terme *migrants* figure parmi les mots-clefs.

Références bibliographiques

- ALBER Jean-Luc et PY Bernard, 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de Linguistique Appliquée*, 61, p. 78-90.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ Sara, 2007, « Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue : quel intérêt pour l'apprentissage des langues ? », dans CAPUCHO Filomena, MARTINS Adriana Alves P., DEGACHE Christian et TOST Manuel (dirs), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica, p. 459-472.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ Sara et DEGACHE Christian, 2009, « Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu », dans JAMET Marie-Christine (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, p. 149-184.
- ÁLVAREZ MARTINEZ Sara et DEVILLA LORENZO, 2009, « Les stratégies de politesse dans les chats plurilingues », dans ARAÚJO E SÁ Maria Helena *et al.* (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, LALE, p. 117-149.
- ANDRÉ Virginie, 2010, « Analyse pragmatolinguistique de la co-construction du discours : le cas des énonciations conjointes et des reprises ». Disponible sur : <https://hal.science/hal-00522290/> [consulté le 29 avr. 2025].
- ANTAKI Charles et WIDDICOMBE Susan, 1998, « Identity as an achievement and as a tool », dans ANTAKI Charles et WIDDICOMBE Susan (dirs), *Identities in talk*, Sage Publications Ltd., p. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446216958.n1>.
- ANTONINI Rachele, CIRILLO Letizia, ROSSATO Linda et TORRESI Ira (dirs), 2017, *Non-professional Interpreting and Translation: The State of the Art and Future of an Emerging Field of Research*, Amsterdam, John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.129>.
- ARANHA Solange et LEONE Paola, 2016, « DOTI: Databank of oral teletandem interactions », dans JAGER Sake, KUREK Malgorzata et O'ROURKE Breffni (dirs), *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, Research-publishing.net, p. 327-332. DOI : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.525>.

- ARAÚJO E SÁ Maria Helena, 1993, « 'Je connais tes difficultés et j'en fais mon discours' ou l'autorégulation du discours de l'enseignant d'après la représentation des difficultés d'apprentissage », dans ACEDLE, *Les Pratiques de Classe en Langue Étrangère. Discours Descriptifs, Outils d'Analyse, Normes et Evolutions, Facteurs de Variation*, Saint-Cloud, ENS de Saint-Cloud, p. 211-246.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena et CALVO DEL OLMO Francisco, 2021, « Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines », *Didaactique des langues & plurilinguisme(s)*, 18(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena, CEBERIO Maria Elena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2007, « De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre » [En ligne], *Lidil*, 36. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2493>.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2010, « 'O que diriam sobre os portugueses ? ? ? ?' : intercultural curiosity in multilingual chat-rooms », *Language and Intercultural Communication*, 10(4), p. 277-298. DOI : <https://doi.org/10.1080/14708471003611257>.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena, DE CARLO Maddalena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2011, « Un regard interactionnel sur la citation : un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle en ligne », *Synergies Chili*, 7, p. 93-103.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2003, « 'Beso em português diz-se beijo :*' : la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones », dans DEGACHE Christian (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, LIDIL, 28, p. 95-108.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2007, « Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness », *Language Awareness*, 16(1), p. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.2167/la356.o>.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena et MELO-PFEIFER Sílvia, 2009, « La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones », dans ARAÚJO E SÁ Maria Helena, HIDALGO DOWNING Raquel, MELO-PFEIFER Sílvia, SÉRÉ Arlette et VELA DELFA Cristina (dirs), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, CIDTFF, p. 117-149.
- ARAÚJO E SÁ Maria Helena et MELO-PFEIFER Sílvia (dirs), 2012, *Formação de Formadores para a Intercompreensão princípios, práticas e reptos*, Universidade de Aveiro, LALE.
- AUCHLIN Antoine, 1991, « Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines », *Cahiers de Linguistique française*, 12, p. 103-126.
- AUER Peter, 1988, « A Conversation Analytic Approach to Code-switching » dans HELLER Monica (dir.), *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 187-214. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110849615.187>.

- BALBONI Paolo, 2007, « Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza », dans CAPUCHO Filomena, MARTINS Adriana Alves P., DEGACHE Christian et TOST Manuel (dirs), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica, p. 511-523.
- BALBONI Paolo, 2009, « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza », dans JAMET Marie-Christine (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Venise, Université Ca' Foscari, p. 197-203.
- BARALDI Claudio et GAVIOLI Laura (dirs), 2012, *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Amsterdam, John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.102>.
- BARALDI Claudio et GAVIOLI Laura (dirs), 2021, *When Clinicians and Patients Do Not Speak the Same Language: A Preface to Interpreting in Health Care*, numéro thématique de *Health Communication*, 36(9). DOI: <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1735703>.
- BARFOD Sonja, 2018, « On the non-use of English in a multinational company: Interactions and Policies », *English in Europe*, 5. DOI : <https://doi.org/10.1515/9781501506833-008>.
- BAUDE Olivier (coord.), BLANCHE-BENVENISTE Claire, CALAS Marie-France, CAPPEAU Paul, CORDEREIX Pascal, GOURY Laurence, JACOBSON Michel, DE LAMBERTERIE Isabelle, MARCHELLO-NIZIA Christiane et MONDADA Lorenza, 2006, *Corpus oraux – Guide des bonnes pratiques*, Paris, Presses Universitaires d'Orléans & CNRS Éditions.
- BERGERON Christian, BLANCHET Philippe et LEBON-EYQUEM Mylène, 2022, « Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 19, p. 3-25. DOI : <https://doi.org/10.7202/1094396ar>.
- BERTELLI Anna, 2016, « La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo. Un'esperienza di formazione a distanza », *ELLE*, 5(2).
- BERTHOUD Anne-Claude, GRIN François et LÜDI Georges (dirs), 2013, *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Multilingualism and Diversity Management 2, Amsterdam, John Benjamins. DOI <https://doi.org/10.1075/mdm.2>.
- BILFIRDAUSI Azmah S., 2019, « I'm sorry for my bad English: Why does ELF learner say it? », *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), p. 101-104. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.3p.101>.
- BJÖRKMAN Beyza, 2011, « Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? », *Journal of Pragmatics*, 43(4), p. 950-964. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.033>.
- BONO Mariana et MELO-PFEIFER Sílvia, 2008, « Aspects contractuels dans la gestion des interactions plurilingues en contexte universitaire », *Revue Canadienne de Langues Vivantes*, 65(2), p. 221-248. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.2.221>.

- BONVINO Elisabetta et GARBARINO Sandra, 2022, *Intercomprensione*, Cesena/Bologna, Caissa Editore.
- BOT Hanneke (2005), *Dialogue Interpreting in Mental Health*, Amsterdam and New York, Rodopi. DOI : <https://doi.org/10.1163/9789004458574>.
- BLANCHET Philippe, CLERC Stéphanie et RISPAIL Marielle, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : pour de nouvelles perspectives socio didactiques avec l'exemple du Maghreb », *ELA*, 175, p. 283-302. DOI: <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>.
- BLOCK David, 2014, « Moving beyond 'lingualism': Multilingual embodiment and multimodality in SLA », dans MAY Stephan (dir.), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, New York, Routledge, p. 54-77.
- BLOM Jan-Petter et GUMPERZ John, 1972, « Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Northern Norway », in GUMPERZ John et HYMES Dell (dirs), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 407-434.
- BLOMMAERT Jan et BACKUS Ad, 2011, « Repertoires re-visited: 'Knowing language' in superdiversity », *Working Papers in Urban Language et Literacies*, 67, p. 1-26.
- BROWN Penelope et LEVINSON Stephen C., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>.
- BUTTON Graham, 1992, « Answers as Interactional Products: Two Sequential Practices Used in Job Interviews », dans DREW Paul et HERITAGE John (dirs), *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 101-34.
- CADDÉO Sandrine et JAMET Marie-Christine, 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- CANDELIER Michel, CAMILLERI-GRIMA Antoinette, DE PIETRO Jean-François, LÖRINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, MOLINIÉ Muriel et SCHRÖDER-SURA Anna, 2012, *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Graz/Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- CAPUCHO Filomena, 2012, « L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel », dans DEGACHE Christian et GARBARINO Sandra (dirs), *Actes du colloque IC2012*, Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012, p. 1-10.
- CAPUCHO Filomena, 2014, « Intermar ou les nouveaux défis de l'intercompréhension », dans *Sens, forms, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*.
- CAPUCHO Filomena, 2016, « Applied Linguistics in Intercultural Communication: A Plural Approach for Multidimensional Processes », dans MIRICI Ismail Hakki, ERTEN Ismail Hakki, Oz Hüseyin et VODOPIJA-KRSTANOVIĆ Irena, *Research Papers on Teaching English as an Additional Language*, Rijeka, University of Rijeka, p. 31-60.

- CAPUCHO Filomena, 2017a, « L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective », dans DEGACHE Christian et GABARINO Sandra (dirs), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, ELLUG, collection « Didaskein ». DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2093> .
- CAPUCHO Filomena, 2017b, « Interactions professionnelles plurilingues : entre intercompréhension et interproduction », *Les z'oraux – Les français parlés entre sons et discours*, Repères DoRiF, 12.
- CAPUCHO Filomena et SILVA Maria da Piedade, 2016, « New contexts, new processes, new strategies : the co-construction of meaning in plurilingual interactions », *Domínios de Linguagem*, 10(4), *Interações plurilíngues : descrições, dinâmicas e aprendizagens*, p. 1349-1378. DOI : <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-8>.
- CAPUCHO Filomena, SILVA Maria da Piedade et Chenoll Antonio, 2018, « Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), p. 788-804. DOI : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474849>.
- CARRASCO PEREA Encarnación, DEGACHE Christian et PISHVA Yasmin, 2008, « Intégrer l'intercompréhension à l'université », *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*.
- CARPI Elena et DE CARLO Maddalena, 2009, « L'impatto del mezzo informatico nella costruzione di strategie di gestione dei conflitti », dans ARAÚJO E SÁ Maria Helena, HIDALGO DOWNING Raquel, MELO-PFEIFER Sílvia, SÉRÉ Arlette et VELA DELFA Cristina (dirs), *Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro – CIDTFF, p. 117-149.
- CEKAITE Asta et MONDADA Lorenza (dirs), 2021, *Touch in Social interaction. Touch, language, and body*, London/NY, Taylor & Francis. DOI : <https://doi.org/10.4324/9781003026631>.
- CLARK Colin, DREW Paul et PINCH Trevor, 2003, « Managing prospect affiliation and rapport in real-life sale encounters », *Discourse Studies*, 5(1), p. 5-31. DOI : <https://doi.org/10.1177/14614456030050010101>.
- CLARKE Ben, HADIKIN Glenn, SARACENI Mario et WILLIAMS John, 2020, « English language and public humanities. 'An army of willing volunteers': analysing the language of online citizen engagement in the humanities », dans ADOLPHS Svenja et KNIGHT Dawn (dirs), *The Routledge Handbook of English Language and Digital Humanities*, Routledge. DOI : <https://doi.org/10.4324/9781003031758-28>.
- CLAYMAN Steven et HERITAGE John, 2014, « Benefactors and beneficiaries: benefactive status and stance in the management of offers and requests », *Requesting in Social Interaction*, p. 55-86. DOI : <https://doi.org/10.1075/slsi.26.03cla>.
- COATES Jennifer, 2007, « Talk in a play frame: More on laughter and intimacy », *Journal of Pragmatics*, 39(1), p. 29-49. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.05.003>.

- COGO Alessia et YANAPRASART Patchareerat, 2018, « 'English is the language of business': An exploration of language ideologies in two European corporate contexts: Interactions and Policies », *English in Europe*, 5. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501506833-005>.
- COUPLAND Justine, 2003, « Small Talk: Social functions », *Research on Language and Social Interaction*, 36(1), p. 1-6. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3601_1.
- DAY Dennis et MORTENSEN Kristian, 2020, « Inscribed objects in professional practices: An introduction », *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 14(2), p. 119-126. DOI : <https://doi.org/10.1558/jalpp.40427>.
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie, 2009, « L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension », *Le Bricole*, p. 109-123.
- DE CARLO Maddalena et ANQUETIL Mathilde, 2019, « Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC ». *ELLE*, 8(1), p. 163-234.
- DE CARLO Maddalena et HIDALGO DOWNING Raquel, 2017, « Intercomprendersi a distanza : il ruolo della dimensione affettiva », dans DEGACHE Christian et GARBARINO Sandra (dirs), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, ELLUG, col. Didaskein. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2088>.
- DEGACHE Christian, 2004, « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », *Repères et Applications en Didactique des Langues*, 4, p. 33-48.
- DEGACHE Christian, 2005, « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », dans BORG Serge et DRISSI Mehdi (dir.), *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, 2, GERFLINT, p. 50-60.
- DEGACHE Christian, 2006, *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, HDR, Université Stendhal Grenoble 3.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, 2014, *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication et Organisation Internationale de la Francophonie.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, 2016, *L'intercompréhension. Références 2016*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication et Organisation Internationale de la Francophonie.
- DE PIETRO Jean-François, MATTHEY Marinette et PY Bernard, 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans WEIL Dominique et FOGIER Huguette (dirs), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, p. 99-124.

- DEVELOTTTE Christine, KERN Richard et LAMY Marie-Noëlle (dirs), 2011, *Décrire la conversation en ligne : le face-à-face distanciel*, Lyon, ENS Editions. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.31488>.
- DEVELOTTTE Christine et PAVEAU Marie-Anne, 2017, « Pratiques discursives et interactionnelles en contexte numérique. Questionnements linguistiques », *Langage et société*, 160-161(2-3), p. 199-215. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.160.0199>.
- DERANSART Anne, SESMA Sylvie et THOMAS Bernadette, 2017, « Quand l'intercompréhension s'introduit dans un contexte professionnel », dans DEGACHE Christian et GARBARINO Sandra (dirs), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, ELLUG, col. Didaskein. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2094>.
- DOYE Peter, 2005, *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- DREW Paul et HERITAGE John (dirs), 1992, *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DUCHÊNE Alexandre, 2011, « Néolibéralisme, Inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et Société*, 136(2), p. 81-108. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.136.0081>.
- ECO Umberto, 1994, *La recherche de la langue parfaite*, Paris, Seuil.
- EDUCATION FIRST, 2014, *EF EPI 2014 : Indice de compétence en anglais EF*. Disponible en ligne à la page <https://www.ef.fr/epi/downloads/> [consulté le 29 avr. 2025].
- EDUCATION FIRST, 2024, *EF EPI 2024 : Indice de compétence en anglais EF*. Disponible en ligne à la page <https://www.ef.fr/epi/downloads/> [consulté le 29 avr. 2025].
- FAIRCLOUGH Norman, 1992, *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity.
- FELE Giolo, 2019, « Olfactory Objects: Recognizing, Describing and Assessing Smells during Professional Tasting Sessions », dans DAY Dennis et WAGNER Johannes (dir.), *Objects, Bodies and Work Practice*, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, p. 250-284. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.22730476.15>.
- FERGUSON Charles A., 1971, « Absence of Copula and the Notion of Simplicity », dans HYMES Dell H. (dir.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University press, p. 141-150.
- FERGUSON Charles A., 1981, « 'Foreigner Talk' as the Name of a Simplified Register », *International Journal of the Sociology of Language*, 28, p. 9-18. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.28.9>.
- FIRTH Alan, 1996, « The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis », *Journal of Pragmatics*, 26, p. 237-259. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8).

- FIRTH Alan, 2009, « The *lingua franca* factor », *Intercultural Pragmatics*, 6-2, p. 147-170. DOI: <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
- FIRTH Alan et WAGNER Johannes, 1997, « On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research », *The Modern Language Journal*, 81, p. 285-300. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>.
- FOX Barbara, MONDADA Lorenza et SORJONEN Marja-Leena (dirs), 2023, *Encounters at the Counter. The Organization of Shop Interactions*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009216012>.
- FRANCARD Michel, LAMBERT Joëlle et BERDAL-MASUY Françoise, 1993, *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la Langue française.
- GAFARANGA Joseph, 2001, « Linguistic Identities in Talk-in-Interaction: Order in bilingual conversation », *Journal of Pragmatics*, 33, p. 1901-1125. DOI : [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00008-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00008-X).
- GARBARINO Sandra et LEONE Paola, 2020, « Innovation dans un projet de télé-collaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT », *Alsic* [En ligne], 23(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4790>.
- GARBARINO Sandra et LEPARRE Géraldine, 2022, « 'Quando dobbiamo consegnare il progetto' ? 'Mercredi prochain' 'Até o dia 15 de abril' 'ok, perfetto, c'è ancora tempo'. Développer des stratégies pragmatiques d'intercommunication par l'interaction plurilingue en ligne », *RiCOGNIZIONI*, 17, p. 69-93.
- GARCÍA Ofelia, 2009, « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century », dans MOHANTY Ajit K., PANDA Minati, PHILLIPSON Robert et SKUTNABB-KANGAS Tuve (dirs), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan, p. 128-145.
- GARCÍA Ofelia et WEI Li, 2014, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Hampshire, Palgrave MacMillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GILES Howard, 1973, « Accent mobility: a model and some data », *Anthropological Linguistics*, 15(2), p. 87-105.
- GILES Howard et OGAY Tania, 2007, « Communication Accommodation Theory », dans WHALEY Brian B. et SAMTER Wendy (dirs), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 293-310.
- GLENN Phillip et LEBARON Curtis, 2007, « Epistemic authority in employment interviews: glancing, pointing, touching », *Discourse et Communication*, 5, p. 3-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750481310390161>.
- GOODWIN Charles, 1981, *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press.

- GOODWIN Charles, 1984, « Notes on story structure and the organization of participation », dans ATKINSON J. Maxwell et HERITAGE John (dirs), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 225-246. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.016>.
- GOODWIN Charles, 2007, « Participation, stance and affect in the organization of activities », *Discourse & Society* 18 (1), p. 53-73. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926507069457>.
- GOODWIN Marjorie Harness et CEKAITE Asta, 2018, *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*, London, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315207773>.
- GOODWIN Marjorie Harness et GOODWIN Charles, 1986, « Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word », *Semiotica*, 62(1-2), p. 51-75. DOI: <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>.
- GOODWIN Marjorie Harness et GOODWIN Charles, 2004, « Participation », dans DURANTI Alessandro (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Blackwell, p. 222-244. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch10>.
- GOFFMAN Erving, 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Garden City, NY, Anchor.
- GOFFMAN Erving, 1981, « Footing », dans GOFFMAN Erving (dir.), *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 124-159.
- GRECO Luca, GALATOLO Renata, HORLACHER Anne Sylvie, PICCOLI Vanessa, TICCA Anna Claudia et URSI Biagio, 2019, « Some theoretical and methodological challenges of transcribing touch in talk-in-interaction », *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.7146/si.v2i1.113957>.
- GRECO Luca, MONDADA Lorenza et RENAUD Patrick (dirs), 2014, *Identités en interaction*, Limoges, Lambert Lucas.
- GUMPERZ John J., 2009 [éd. orig. 1982], *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>.
- HADDINGTON Pentti, KEISANEN Tiina, MONDADA Lorenza et NEVILE Maurice (dirs), 2014, *Multiactivity in social interaction: Beyond Multitasking*, Amsterdam, John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.187>.
- HAYASHI Makoto, 2003, « Language and the body as resources for collaborative action: a study of word searches in Japanese conversations », *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), p. 109-141. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3602_2.
- HELLER Monica, 1978, « 'Bonjour, hello?': Negotiations of Language Choice in Montreal », dans *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4, p. 588-597. DOI : <https://doi.org/10.3765/bls.v4i0.2239>.
- HEMLING Brigitte (dir.), 2002, *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.

- HERITAGE John, 1984, « A change-of-state token and aspects of its sequential placement », dans ATKINSON J. Maxwell et HERITAGE John (dirs), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 299-345. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.020>.
- HERITAGE John, 1988, « Explanations as accounts: A conversation analytic perspective », dans ANTAKI Charles (dir.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*, Sage Publications, p. 127-144.
- HOLT Elizabeth, 2016, « Laughter at Last: Playfulness and laughter in interaction, » *Journal of Pragmatics*, 100, p. 89-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.012>.
- JACQUEMET Marco, 2005, « Transidiomatic Practices: Language and Power in the Age of Globalization », *Language et Communication*, 25 (3), p. 257-277. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>.
- JACQUIN Jérôme et PANTET Jeanne, 2010, « Le code-switching comme ressource stratégique pour la gestion de l'interaction multilingue : coordination et leadership dans un groupe de travail de l'EPFL », *Bulletin VALS-ASLA*, Numéro spécial, Tome 2, p. 71-84.
- JAMET Marie-Christine, 2005, « L'intercompréhension orale en expérimentation », *Le français dans le monde*, 340.
- JAMET Marie-Christine, 2010, « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? » *Publiforum*, 11.
- JEFFERSON Gail, 1984, « Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'Yeah'; and 'Mm Hm' », *Paper in Linguistics*, 17(2), p. 197-216. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351818409389201>.
- JENKINS Jennifer, COGO Alessia, et DEWEY Martin, 2011, « Review of developments in research into English as a lingua franca », *Language Teaching*, 44(3), p. 281-315. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>.
- JENKINS Jennifer, BAKER Will et DEWEY Martin, 2017, *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, New York, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315717173>.
- JØRGENSEN J. Normann, KARREBAEK Martha Sif, MADSEN Lian Malai et MØLLER Janus Spindler, 2011, « Polylinguaging in Superdiversity », *Diversities*, 13(2), p. 23-37.
- KENDON Adam, 2015 [éd. orig. 2004], *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les Interactions verbales II*, Paris, Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine et TRAVERSO Véronique, 2009, *Les Interactions en site commercial. Variations et invariants*, Lyon, ENS Éditions. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.30925>.

- KLEIN Horst G., 2008, « L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? », *Études de linguistique appliquée*, 149(1), p. 119-128. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.149.0119>.
- KOOLE Tom, 2015, « Emotion display », dans Jan-Ola ÖSTMAN et Jef VERSCHUEREN (dirs), *IPrA Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins. DOIS: <https://doi.org/10.1075/hop.19.emo1>.
- KUPETZ Maxi, 2014, « Empathy displays as interactional achievements: Multimodal and sequential aspects », *Journal of Pragmatics*, 61, p. 4-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.006>.
- KURHILA Salla, 2004, « Clients or language learners – Being a Second Language Speaker in Institutional Interaction », dans GARDNER Rod et WAGNER Johannes (dirs), *Second Language Conversations*, London, Continuum, p. 58-74.
- LABOV William, 1966, *The social stratification of English in New-York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- LABOV William, 1972, *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LASAGABASTER David, 2006, « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Études de linguistique appliquée*, 144(6), p. 393-406. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.144.0393>.
- LEDEGEN Gudrun et RICHARD Mélissa, 2007, « 'jv me prendre un bois monumental the wood of the century g di'. Langues en contact dans quatre corpus oraux et écrits « ordinaires » à la Réunion », *Glottopol*, 10, p. 86-100.
- LÉGLISE Isabelle, 2018, « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues », dans AUZANNEAU Michelle et GRECO Luca (dirs), *Dessiner les frontières*, Lyon, ENS Éditions, p. 143-169. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.8592>.
- LIBERMAN Kenneth, 2018, « Objectivation practices », *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 1(2). DOI: <https://doi.org/10.7146/si.vii2.110037>.
- LINN Andrew, BERMEL Neil et FERGUSON Gibson, 2015, *Attitudes towards English in Europe: English in Europe, Volume 1*, Berlin, München, Boston, De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781614515517>.
- LIYANAGE Indika et CANAGARAJAH Suresh, 2019, « Shame in English language teaching: Desirable Pedagogical Possibilities for Kiribati in Neoliberal Times », *TESOL Quarterly*, 53(2), p. 430-455. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.494>.
- LONG Michael H., 1981, « Questions in Foreigner Talk Discourse », *Language Learning*, 31(1), p. 135-157. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01376.x>.
- LÜDI Georges, 1994, « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », *Aile*, 3, p. 115-146. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4897>.

- LÜDI Georges, 2011, « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, p. 47-64. DOI : <https://doi.org/10.26034/tranel.2011.2778>.
- LÜDI Georges, BARTH Lukas A., HÖCLE Katharina et YANAPRASART Patchareerat, 2009, « La gestion du plurilinguisme au travail entre la 'philosophie' de l'entreprise et les pratiques spontanées », *Sociolinguistica*, 23, p. 32-52. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783484605879.32>.
- LÜDI Georges, HÖCLE Katharina, STEINBACK Fee et YANAPRASART Patchareerat, 2012, « Stratégies d'inclusion et formes d'exclusion dans des interactions exolingues au travail », dans MONDADA Lorenza et NUSSBAUM Luci (dirs), *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Lambert Lucas, p. 29-62.
- LÜDI Georges et PY Bernard, 2003 [éd. orig. 1986], *Être bilingue*, Berne/Frankfurt am Main/ New York, Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0647-3>.
- MANTEGNA Sarah, 2022, « Le dimensioni dell'intercomprensione. Dalla definizione alla valutazione delle competenze », *RiCOGNIZIONI*, 17.
- MARGUTTI Piera, 2007, « 'Come si dice...' : ruoli discorsivi e identità situate nella ricerca di parole », dans CILIBERTI Anna (dir.), *La costruzione interazionale identitaria. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Milano, FrancoAngeli, p. 201-245.
- MARKAKI Vassiliki, MERLINO Sara, MONDADA Lorenza et OLOFF Florence, 2010, « Laughter in professional meetings: The organization of an emergent ethnic joke », *Journal of Pragmatics*, 42(6), p. 1526-1542. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.013>.
- MARKAKI Vassiliki, MERLINO Sara, MONDADA Lorenza, OLOFF Florence et TRAVERSO Véronique, 2013, « Multilingual practices in professional settings. Keeping the delicate balance between progressivity and intersubjectivity », dans BERTHOUD Anne-Claude, GRIN François et LÜDI Georges (dirs), *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*, Multilingualism and Diversity Management 2, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co, p. 3-32. DOI: <https://doi.org/10.1075/mdm.2.01mar>.
- MARKAKI Vassiliki, MERLINO Sara, MONDADA Lorenza, OLOFF Florence et TRAVERSO Véronique, 2014, « Language Choice and Participation Management in International Work Meetings », in UNGER Johann W., KRZYZANOWSKI Michał et WODAK Ruth (dir.), *Multilingual encounters in Europe's institutional spaces*, London, Bloomsbury Academic, p. 43-74.
- MATTHEY Marinette 2008, « Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? », dans CONTI Virginie et GRIN François (dirs), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg.
- MAY Stephan (dir.), 2014, *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, New York, Routledge.

- MCNEILL David (dir.), 2000, *Language and gesture*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MEIERKORD Christiane, 2000, « Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non- native/non-native small talk conversations in English », *Linguistics Online*, 5. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>.
- MELO-PFEIFER Sílvia, 2015, « An interactional perspective on intercomprehension between Romance Languages: translanguaging in multilingual chat rooms », *FLuL*, 44, p. 1-14.
- MELO-PFEIFER Sílvia et ARAÚJO E Sá Maria Helena, 2018, « Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), p. 867-880. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>.
- MELO-PFEIFER Sílvia et SANTOS, Leonor, 2008, « Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept », dans CAPUCHO Filomena, MARTINS Adriana Alves P., DEGACHE Christian et TOST Manuel (dir.), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica, p. 597-627.
- MERLINO Sara et MONDADA Lorenza, 2014, « Identités fluides dans le travail interactionnel du traducteur improvisé », dans GRECO Luca, MONDADA Lorenza et RENAUD Patrick (dirs), *Identités en Interaction*, Paris, Faits de Langue.
- MERLINO Sara et TRAVERSO Véronique, 2009, « Les séquences de traduction spontanée comme mécanisme de réparation dans des interactions professionnelles », *Synergies Pays Germanophones*, 2, *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux*, Berlin, Revue de Gerflint, p. 129-143.
- MONDADA Lorenza, 1998, « Technologies et interaction sur le terrain du linguiste », *Cahiers de l'ILSL*, 10, p. 39-68. DOI: <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.1998.1871>.
- MONDADA Lorenza, 2004, « Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings », dans GARDNER Rod et WAGNER Johannes (dirs), *Second Language Conversations*, London, Continuum, p. 27-60.
- MONDADA Lorenza, 2006, « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), p. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.3917/rfla.112.0005>.
- MONDADA Lorenza, 2007, « Bilingualism and the Analysis of Talk at Work: Code-switching as a Resource for the Organization of Action and Interaction », dans HELLER Monica (dir.), *Bilingualism. Advances in Linguistics*, London, Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230596047_14.
- MONDADA Lorenza, 2012a, « The dynamics of embodied participation and language choice in multilingual meetings », *Language in Society*, 41(2), p. 213-235. DOI: <https://doi.org/10.1017/S004740451200005X>.
- MONDADA Lorenza, 2012b, « Talking and driving: Multiactivity in the car », *Semiotica* 191(1), p. 223-256. DOI: <https://doi.org/10.1515/sem-2012-0062>.

- MONDADA Lorenza, 2014, « The local constitution of multimodal resources for social interaction », *Journal of Pragmatics*, 65, p. 137-156. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>.
- MONDADA Lorenza, 2017, « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), p. 71-87. DOI: <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>.
- MONDADA Lorenza, 2018a, « Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality », *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), p. 85-106. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.
- MONDADA Lorenza, 2018b, « Greetings as a device to find out and establish the language of service encounters in multilingual settings », *Journal of Pragmatics*, 126, p. 10-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.09.003>.
- MONDADA Lorenza, 2019, « Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction », *Journal of Pragmatics*, 145, p. 47-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>.
- MONDADA Lorenza, 2021a, *Sensing in Social Interaction: The Taste for Cheese in Gourmet Shops*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI : <https://doi.org/10.1017/9781108650090>.
- MONDADA Lorenza, 2021b, « Organisation multimodale de la participation au sein du couple : corporéité, matérialité et sensorialité dans l'interaction sociale », *Langage et société*, 173(2), p. 25-55. DOI: <https://doi.org/10.3917/ls.173.0027>.
- MONDADA Lorenza, 2023, « Offering a Taste in Gourmet Food Shops: Small Gifts in an Economy of Sale », dans FOX Barbara, MONDADA Lorenza et SORJONEN Marja-Leena (dirs), *Encounters at the Counter: The Organization of Shop Interactions*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 109-143. DOI : <https://doi.org/10.1017/9781009216012.004>.
- MONDADA Lorenza et OLOFF Florence, 2011, « Gestion de la participation et choix de langue en ouverture de réunions plurilingues », *Bulletin VALS-ASLA*, 94, p. 49-67.
- MONDADA Lorenza et NUSSBAUM Luci (dirs), 2012, *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Éditions Lambert Lucas.
- MONDADA Lorenza et PEKAREK-DOEHLER Simona, 2004, « Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom », *Modern Language Journal*, 88(4), p. 501-518. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-x>.
- MOORE Emilee, 2017, « Doing Understanding in Transient, Multilingual Communities in Higher Education », *Journal of Linguistic Anthropology*, 27, p. 289-307. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12171>.

- MORTENSEN Kristian, 2014, « Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting », *Journal of Multilingual et Multicultural Development*, 35(4), p. 425-442. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874438>.
- MORTENSEN Kristian et HAZEL Spencer, 2014, « Moving into interaction – Embodied practices for initiating interactions at a help desk counter », *Journal of Pragmatics*, 62, p. 46-67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.009>.
- MOYER Melissa G., 2011, « What multilingualism? Agency and unintended consequences of multilingual practices in a Barcelona health clinic », *Journal of Pragmatics*, 43, p. 1209-1221. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.024>.
- NEVILLE Maurice, 2015, « The Embodied Turn in Research on Language and Social Interaction », *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), p. 121-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- NEVILLE Maurice, HADDINGTON Pentti, HEINEMANN Trine et RAUNIOMAA Mirka (dirs), 2014, *Interacting with Objects: Language, materiality, and social activity*, New York, John Benjamins.
- NEVILLE Maurice et WAGNER Johannes, 2011, « Language Choice and Participation: Two Practices for Switching Languages in Institutional Interaction », dans PALLOTTI Gabriele et WAGNER Johannes (dirs), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, Honolulu, University of Hawaii, p. 213-238.
- NICKERSON Catherine (dir.), 2005, « English as a *lingua franca* in international business contexts », Numéro thématique de *English for Specific Purposes*, 24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.001>.
- NIEDDU Laura, 2019 [en ligne], « Trasformare il bilinguismo in pluricompreensione. L'intercompreensione all'interno del programma MINERVE di Lyon 2 », *Revue Miriadi*, 1. Disponible sur : <https://publications.miriadi.net/index.php?id=170> [consulté le 29 avr. 2025].
- NIEMANTS Natacha, TICCA Anna Claudia et TRAVERSO Véronique, 2020, « Patients' disalignement in two different healthcare settings », *Health Communication*, 36(9), p. 1068-1079. DOI : <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1735702>.
- OCHS Elinor et SCHIEFFELIN Bambi, 1989, « Language has a heart: The pragmatics of affect », *Text*, 9(1), p. 7-25. DOI : <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.7>.
- OLLIVIER Christian, 2017, « L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension », dans DEGACHE Christian et GARBARINO Sandra (dirs), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, UGA Éditions, p. 337-352. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2097>.
- OLLIVIER Christian, 2013, « Tensions épistémologiques en intercompréhension », *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485>.

- OLLIVIER Christian et STRASSER Margareta, 2013, *Interkomprehension in Theorie und Praxis*, Vienne, Praesens-Verlag.
- OTSUJI Emi et PENNYCOOK Alastair, 2010, « Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux », *International Journal of Multilingualism*, 7. DOI : <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>.
- PAVEAU Marie-Anne, 2019, « Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne : nos vies sociolangagières connectées », *Langage et société*, 167, p. 9-28. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.167.0009>.
- PERÄKYLÄ Anssi et SORJONEN Marja-Leena (dirs), 2012, *Emotion in interaction*, Oxford, Oxford University Press. DOI : <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199730735.001.0001>.
- PICCOLI Vanessa, 2015, « Intercompréhension in *praesentia* : la reformulation dans une troisième langue comme *repair* au cours d'une rencontre en langues romanes », dans GARBARINO Sandra et DEGACHE Christian (dir.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT, p. 194-207.
- PICCOLI Vanessa, 2016, « 'Comme s'appelle la ciliegia ?' : strategie di apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze, dall'uso spontaneo alla classe di lingua », *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, p. 43-60.
- PICCOLI Vanessa, 2017a, *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones : de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes*, Thèse de doctorat, Université Lumières Lyon 2.
- PICCOLI Vanessa, 2017b, « 'Puedes hablar italiano' : négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international », *Domínios de Linguagem*, 10(4), p. 1326-1348. DOI : <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-7>.
- PICCOLI Vanessa, 2017c, « À la recherche des bons indices : inférences et recherches de mot entre locuteurs de langues romanes », *Cahiers de Praxématique*, 68. DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.4587>.
- PICCOLI Vanessa, 2018, « Plurilinguisme, multimodalité et compétence d'interaction : parler de nombres dans des interactions commerciales entre locuteurs de langues romanes », *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences, 46. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601020>.
- PICCOLI Vanessa, 2020, « L'hétéro-répétition plurilingue : une pratique pour l'intercompréhension romane ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 111, p. 43-63.
- PICCOLI Vanessa, 2024, « Raconter son livre à un éditeur dans un salon international : multimodalité, plurilinguisme, enjeux épistémiques », dans GRECO Luca (dir.) *La narration : du discours à la multimodalité*, Limoges, Lambert Lucas, p. 167-194.
- PICCOLI Vanessa, à paraître, « Professional touch and projected experience in a lingerie trade fair », dans GIBSON Will, RUIZ-JUNCO Natalia et VOM LEHN Dirk (dirs), *Sensing Life: the social organization of the senses in interaction*, London/New York, Routledge.

- PICCOLI Vanessa, CHAMBON Nicolas et TRAVERSO Véronique (dirs), 2023, *L'interprétariat en santé : Pratiques et enjeux d'une communication triadique*, Lyon, Les presses de Rhizome. DOI : <https://doi.org/10.3917/chlv.picco.2023.01>.
- PICCOLI Vanessa et CHERNYSHOVA Elizaveta, 2018, « 'Du vin pour choper' : identité masculine, blagues (hétéro)sexuelles et affiliation lors d'une première rencontre entre hommes », *TRANEL*, 69, p. 99-123. DOI : <https://doi.org/10.26034/tranel.2018.2988>.
- PICCOLI Vanessa et PUGLIESE Rosa, 2022, « Laughing at English: *The lingua franca* at the interface between local-interactional resistance and cultural-societal pressure », *Language and Dialogue*, 12(3), p. 360-382. DOI : <https://doi.org/10.1075/ld.00134.pic>.
- PLANTIN Christian, DOURY Marianne et TRAVERSO Véronique (dirs), 2000, *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- POMERANTZ Anita, 1984, « Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes », dans ATKINSON J. Maxwell et HERITAGE John (dir.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 57-101. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.008>.
- REYES ZEA Gloria Isabel, 2015, « L'intercompréhension tout public : échange linguistique Ut Vales ? », *Actes du 43ème Congrès Uplegess*, Université de Strasbourg, 27-30 Mai 2015.
- ROBERT Jean-Michel, 2013, « Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes », *Passages de Paris*, 8, p. 107-117.
- ROGERSON-REVELL Pamela, 2007, « Using English for International Business: A European case study », *English for Specific Purposes*, 26, p. 103-120. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.12.004>.
- ROULET Eddy, FILLIETTAZ Laurent et GROBET Anne, 2001, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang.
- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell Publishers.
- SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emmanuel et JEFFERSON Gail, 1974, « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation », *Language*, 50, p. 696-735. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>.
- SCHEGLOFF Emmanuel, 1968, « Sequencing in conversational openings », *American Anthropologist*, 70(6), p. 1075-1095. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030>.
- SCHEGLOFF Emmanuel, 1984, « On some gestures' relation to talk », dans ATKINSON J. Maxwell et HERITAGE John (dir.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 266-295. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.018>.
- SCHEGLOFF Emmanuel, 2007, *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>.

- SCHEGLOFF Emmanuel, JEFFERSON Gail et SACKS Harvey, 1977, « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », *Language*, 53, p. 361-382. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>.
- SEEDHOUSE Paul, 1998, « CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner », *Journal of Pragmatics*, 30, p. 85-102. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00061-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00061-1).
- SEEDHOUSE Paul, 2004, « Conversation Analysis and language learning », *Language Teaching*, 38, p. 165-187. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>.
- SEEDHOUSE Paul, 2005, « Conversation Analysis as Research Methodology », dans RICHARDS Keith et SEEDHOUSE Paul (dirs), *Applying Conversation Analysis*, London, Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230287853_15.
- SEIDLHOFER Barbara, 2001, « Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca », *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), p. 133-158. DOI: <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>.
- SEIDLHOFER Barbara, 2012, « Anglophone-centric attitudes and the globalization of English », *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(2), p. 393-407. DOI: <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0026>.
- SIDNELL Jack et STIVERS Tanya (dir.), 2013, *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, Wiley Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118325001>.
- STEENSIG Jakob, 2003, « Conversation Analysis and the Study of Bilingual Interaction », *Nordlyd*, 31(5), p. 796-818. DOI: <https://doi.org/10.7557/12.39>.
- STIVERS Tanya, 2008, « Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation », *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), p. 31-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>.
- STREECK Jürgen, GOODWIN Charles et LEBARON Curtis D., 2011, *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TELLES João Antonio (dir.), 2009, *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, Pontes Editores.
- THEÓDÓRSDÓTTIR Guðrún, 2011, « Language learning activities in real-life situations: Insisting on TCU completion in Second Language talk », dans PALLOTTI Gabriele et WAGNER Johannes (dir.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, Honolulu, University of Hawaii, p. 185-210.
- THEÓDÓRSDÓTTIR Guðrún, 2018, « L2 Teaching in the Wild: A Closer Look at Correction and Explanation Practices in Everyday L2 Interaction », *The Modern Language Journal*, 102(1), p. 30-45. DOI : <https://doi.org/10.1111/modl.12457>.
- THIBURCE Julien et URSI Biagio, 2018, « Quelles ressources mobilisées en interaction ? Réflexions transversales sur une notion ubiquitaire », dans THIBURCE Julien et URSI Biagio (dirs), *ICODOC 2017 - Les ressources mobilisées en interaction*, Les Ulis, EDP Sciences, 52. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185200001>.

- TORRAS Maria-Carme et GAFARANGA Joseph, 2002, « Social Identities and Language Alternation in Non- Formal Institutional Bilingual Talk : Trilingual Service Encounters in Barcelona », *Language in Society*, 31(4), p. 527-548. DOI : <https://doi.org/10.1017/S0047404502314027>.
- TRAVERSO Véronique, 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan, collection « Linguistique » 128, n° 226.
- TRAVERSO Véronique, 2012, « Analyse de l'interaction et linguistique : état actuel des recherches en français », *Langue française*, 175(3), p. 3-17.
- TRAVERSO Véronique, 2016, *Décrire le français parlé en interaction*, Paris, Ophrys Éditions.
- TRAVERSO Véronique, 2017, « Formulations, reformulations et traductions dans l'interaction : le cas des consultations médicales avec des migrants », *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), p. 147-164. DOI: <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0147>.
- TRUCHOT Claude, 1997, « The Spread of English: from France to a more general perspective », *World Englishes*, 16(1), p. 65-76. DOI : <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00047>.
- URSI Biagio et PICCOLI Vanessa, 2020, « Introduction. Les interactions en langues romanes : études multimodales », dans URSI Biagio et PICCOLI Vanessa (dirs), *Les Interactions en langues romanes : études multimodales*, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 111, p. 1-13.
- VASSEUR Marie-Thérèse, 1990, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », dans GAONAC'H Daniel (dir.), *Le français dans le monde*, n° spécial *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, p. 89-100.
- VELA DELFA Cristina, 2009, « La gestión de los malentendidos en los intercambios plurilingües », dans ARAÚJO E SÁ Maria Helena, HIDALGO DOWNING Raquel, MELO-PFEIFER Sílvia, SÉRÉ Arlette et VELA DELFA Cristina (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, CIDTFF, LALE, p. 117-149.
- VERTOVEC Steven, 2007, « Super-Diversity and Its Implications », *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), p. 1024-1054. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- WADENSJÖ Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, London, Longman.
- WAGNER Johannes, 1996, « Foreign language acquisition through interaction – a critical review of research on conversational adjustments », *Journal of Pragmatics*, 26, p. 215-236. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00013-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00013-6).
- WEI Li, 2005, « 'How can you tell?'. Towards a common sense explanation of conversational code-switching », *Journal of Pragmatics*, 37, p. 375-389. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.008>.
- WILSON Adam, 2018a, « Marseille en V.O. ? La négociation des langues dans des interactions entre touristes internationaux et conseillers touristiques », *Sociolinguistica*, 32(1), p. 103-116. DOI: <https://doi.org/10.1515/soci-2018-0010>.

- WILSON Adam, 2018b, « International tourism and (linguistic) accommodation: Convergence *towards* and *through* English in tourist information interactions », *Anglophonia - French Journal of English Linguistics*, Presses universitaires du Midi. DOI: <https://doi.org/10.4000/anglophonia.1377>.
- WYNN Rolf et WYNN Michael, 2006, « Empathy as an interactionally achieved phenomenon in psychotherapy », *Characteristics of some conversational resources. Journal of Pragmatics*, 38, p. 1385-1397. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.09.008>.

Table des matières

Préface	7
Filomena CAPUCHO	
Introduction	11
Données et conventions de transcription.....	13
Petite note sur le plurilinguisme dans ce volume.....	15
Chapitre 1. La dimension interactionnelle de l'intercompréhension romane.....	17
1.1. Qu'est-ce que l'intercompréhension ?.....	17
1.1.1. <i>Une notion à plusieurs facettes</i>	18
1.1.2. <i>De l'intercompréhension à l'intercommunication</i>	19
1.1.3. <i>L'intercompréhension comme utopie sociale</i>	20
1.2. L'interaction plurilingue à distance.....	22
1.2.1. <i>Les plateformes pour l'interaction à distance :</i> Galanet et Galapro.....	22
1.2.2. <i>Analyses d'interactions écrites</i>	24
1.2.3. <i>Interactions orales à distance : le projet IOTT</i>	26
1.3. L'interaction plurilingue en présence	29
1.3.1. <i>L'intercompréhension pour les professionnels : Prefic et Cinco</i>	29
1.3.2. <i>Une première analyse multimodale</i>	35
Chapitre 2. Approche analytique et données.....	39
2.1. L'analyse conversationnelle multimodale.....	39
2.1.1. <i>Séquentialité, préférence, adaptation</i>	40
2.1.2. <i>Multimodalité, participation et multiactivité</i>	46
2.1.3. <i>Identités et émotions en interaction</i>	48
2.1.4. <i>Analyse conversationnelle et plurilinguisme</i>	50
2.2. Les corpus	55
2.3. Les interactions dans les salons	58
Chapitre 3. Dans quelle(s) langue(s) communiquer ?	63
3.1. Négociations en ouverture.....	63
3.1.1. <i>Salutations et choix de langues</i>	66

3.1.2. <i>Inférences et choix de langues</i>	70
3.1.3. <i>Choix de langues insatisfaisants</i>	73
3.2. Renégociations en cours d'interaction	75
3.2.1. <i>Changements de langue, changements d'activité</i>	76
3.2.2. <i>Changements acceptés, changements refusés</i>	78
3.2.3. <i>Changements de langue et convergence</i>	80
3.3. Négocier l'intercompréhension romane	82
3.3.1. <i>L'intercompréhension comme non-choix</i>	84
3.3.2. <i>L'intercompréhension comme choix</i>	85
Chapitre 4. Représentations sur les langues et sur le plurilinguisme	93
4.1. Attentes et représentations vis-à-vis de l'anglais	94
4.1.1. <i>Plaisanter sur son incompétence</i>	96
4.1.2. <i>Plaisanter sur l'incompétence de l'autre</i>	101
4.2. Attentes vis-à-vis des compétences en langues romanes	104
4.2.1. <i>Valoriser la compétence de l'autre</i>	105
4.2.2. <i>Valoriser sa compétence</i>	107
4.3. Curiosité pour la langue de l'autre	110
Chapitre 5. Un regard microscopique sur les interactions plurilingues	119
5.1. Des îlots plurilingues	120
5.1.1. <i>Les noms propres</i>	120
5.1.2. <i>Les nombres</i>	124
5.1.3. <i>Les recherches de mot</i>	129
5.2. Un exemple d'interaction pluri-romane	135
5.3. Un cas problématique	146
6. Conclusion et perspectives	151
6.1. La multimodalité de l'intercompréhension	151
6.2. Au-delà des langues romanes	155
Références bibliographiques	159



Imprimé à Nancy par l'Atelier central de Reprographie Brabois
de l'Université de Lorraine.
Dépôt légal : septembre 2025