

# L'agir plurilingue en contexte institutionnel: le cas de l'instruction militaire

STEFANO A. LOSA

## Résumé

Cet article porte sur une analyse sociologique des pratiques langagières plurilingues (plurilinguisme) dans des interactions d'instruction militaire. Caractérisées par la dimension institutionnelle et complémentaire des rôles, ces situations d'instruction sont analysées en fonction des interdépendances (Elias 1991) qui lient un supérieur hiérarchique aux recrues et vice-versa. Après avoir présenté le cadre théorique, des cas concrets sont analysés. L'analyse met en évidence qu'un certain usage des langues constitue d'une part une ressource que les interlocuteurs mobilisent pour construire un certain rapport de places, et que d'autre part, cet usage varie en fonction des interdépendances significatives, selon qu'elles se réfèrent à la situation d'interaction globale ou aux nécessités discursives locales. L'article conclut en affirmant que les pratiques plurilingues ne reflètent pas *a priori* les identités ethnolinguistiques des interlocuteurs mais s'ancrent dans des enjeux interactionnels locaux.

## 1. Introduction

Il est généralement admis que la langue représente un élément important de construction identitaire, aux niveaux individuel aussi bien que collectif (Labov 1976, Berger et Luckmann 1996). Le plurilinguisme met ainsi en jeu la dimension identitaire liée aux images, stéréotypes et idéologies (Woolard et Schieffelin 1994) dont certaines langues (et variétés linguistiques en général) font l'objet, parallèlement aux individus qui les parlent (Oesch-Serra 1995, Lüdi, Py et al. 1995). La langue fait l'objet de représentations et de stéréotypes qui tendent à greffer des images (positives ou

négatives) sur les individus et/ou les groupes qui la parlent. Le choix d'afficher ou de revendiquer une identité plutôt qu'une autre (Gallissot 2000, Le Page et Tabouret-Keller 1985) lors d'un échange plurilingue est fortement tributaire des représentations et d'idéologies qui circulent à propos d'une certaine langue et/ou d'une communauté linguistique (Bourdieu 1982, Boyer 2003). Par ailleurs, selon les situations et les contextes d'interaction, toutes les langues et toutes les variétés linguistiques n'ont pas la même légitimité sociale, mais seraient tributaires du rapport de force entre groupes linguistiques (Bourdieu 1982; 1984), c'est-à-dire des rapports entre une minorité et une majorité linguistiques.

S'interroger sur la manière dont des individus en interaction font usage de différentes langues pour communiquer et produire un discours, par exemple sous la forme de marques ou d'alternances codiques, amène donc à prendre en considération le lien entre langue et identité. Mais encore faut-il comprendre de quelle identité il s'agit et de quelle signification celle-ci est investie dans le contexte de l'interaction. Est-ce que le choix de s'exprimer dans une langue plutôt que dans une autre en situation de contact dépend nécessairement de l'origine ethnique ou ethnolinguistique du locuteur? Est-ce qu'une communauté ou un groupe linguistique correspond à une certaine «culture», qui à son tour dicte les actions et le parler de ses membres ainsi que leur identité? Est-ce que tout acte de langage indexe une appartenance culturelle, ethnique ou ethnolinguistique?

En Suisse, les situations de contact linguistique se produisent en grande partie à l'intérieur de contextes institutionnels particuliers, comme à l'armée, lors des sessions parlementaires au Palais fédéral, de rencontres sportives au niveau national, ou encore dans les multiples contextes professionnels et séances de travail. De telles situations de contact amènent les individus à communiquer entre eux en surmontant d'une façon ou d'une autre leur diversité linguistique et culturelle ainsi que les enjeux liés à l'accomplissement des activités en cours. En effet, les différents acteurs impliqués sont amenés à accomplir de manière conjointe des activités et des objectifs communs, en fonction de leurs ressources et de leurs compétences. Ils sont, en ce sens, amenés à investir des positions relationnelles complémentaires et souvent asymétriques (par exemple, chef/subordonné, expert/novice, enseignant/élève, etc.). Parallèlement, en fonction des circonstances, ces contextes institutionnels se caractérisent par des situations d'asymétrie linguistique plus ou moins marquée entre les participants. Les compétences linguistiques de ces derniers s'avèrent souvent hétérogènes.

Dès lors, les interactions en contexte institutionnel représentent un cadre d'observation particulièrement intéressant pour comprendre le rôle du plurilinguisme dans l'aménagement du rapport de réciprocité qui lie les acteurs les uns aux autres, en fonction de leurs ressources et de leurs compétences.

En raison de l'investissement pluriel de rôles et de positions, il serait particulièrement réducteur d'approcher les situations institutionnelles de contact linguistique en faisant appel à des catégories analytiques définies de manière externe et préalable, comme par exemple l'appartenance ethnolinguistique ou l'origine culturelle. Comme si l'individu et son agir, sa manière de parler, sa manière de communiquer et d'utiliser le répertoire linguistique étaient au fond guidées, voire déterminées par l'appartenance au groupe, appartenance elle-même marquée par la dimension de tension entre communautés linguistiques. En ce sens, la dimension ethnique ou ethnolinguistique des langues doit être analysée en prenant en considération le contexte dans lequel une telle mise en scène devient saillante. Ceci amène à positionner le regard au niveau des accomplissements interactionnels situés. Comment les acteurs mobilisent-ils *de facto* les ressources langagières nécessaires pour organiser la situation d'interaction entre les participants et pour se coordonner entre eux à propos de tâches spécifiques à accomplir? Quelle utilisation font-ils des langues pour endosser un certain rôle ou une certaine position (par exemple hiérarchique) qu'ils sont appelés à jouer?

A partir de données récoltées dans le cadre d'une étude plus vaste des pratiques plurilingues, l'objectif de cet article est de proposer une analyse sociologique du plurilinguisme dans un contexte institutionnel suisse spécifique comme l'armée.<sup>1</sup> Un tel contexte présente la particularité d'être un lieu de convergence de personnes en provenance des différentes régions linguistiques de Suisse. La probabilité d'échanges plurilingues y est donc très grande, voire même contrainte. Plus précisément, la focale porte sur les situations d'*instruction* entre les officiers / sous-officiers militaires et les recrues. Dans le cas de l'armée suisse, les moments d'instruction représentent des situations quelque peu paradoxales, caractérisées à la fois par une part langagière considérable (i.e. transmission de savoirs) et par un public hétérogène en termes de compétences plurilingues, les instructeurs aussi bien que les recrues. Dans une telle perspective, le plurilinguisme est envisagé dans son usage en action, c'est-à-dire au niveau des pratiques et des stratégies d'utilisation des langues par des acteurs en interaction directe.

## 2. Contexte institutionnel et interactions plurilingues

Les interactions institutionnelles en situation de travail se distinguent fondamentalement des situations de conversation quotidienne (Heritage 2005, Mondada 2006). Premièrement, les acteurs impliqués sont soumis à une certaine pression à communiquer ensemble. En effet, ils sont amenés à accomplir des tâches conjointes, des activités et des objectifs communs, bref à interagir, à se coordonner, à négocier. Deuxièmement, comme les

travaux inspirés des *workplace studies* (i.e. Heath, Jirotko, Luff, Hindmarsh 1994; Heath et Luff 2000) et des analyses de l'*institutional talk-in-interaction* (Drew et Heritage 1992), aux Etats-Unis, mais aussi en Europe (Boutet 2001; Heller et Boutet 2006; Mondada 2003, 2004a, 2007a, 2007b, 2009; Filliettaz, de Saint-Georges et Duc 2008) ont pu le montrer, les situations d'interaction institutionnelles se caractérisent par une distribution *spécialisée et complémentaire*, voire inégalitaire, des ressources et des compétences de chacun.<sup>2</sup> Les interactions institutionnelles seraient ainsi marquées par une répartition asymétrique (Linell et Luckmann 1991) des rôles fonctionnels par rapport aux tâches à accomplir (i.e. spécialisation fonctionnelle, savoirs et connaissances spécifiques) ainsi que des positions hiérarchiques (i.e. rôles institutionnels).

Dans un tel contexte de pression à la communication et de répartition complémentaire des rôles, la diversité des langues en contact et l'asymétrie des compétences linguistiques des participants n'est pas sans enjeux. Au contraire, l'hétérogénéité linguistique tend à mettre les participants dans des situations complexes de dépendance réciproque renforcée. Ainsi, par exemple, dans des situations d'instruction militaire que j'analyserai en détail plus bas, les supérieurs hiérarchiques qui sont en contact direct avec les recrues sont tenus non seulement de transmettre des compétences, mais également de le faire d'une manière linguistiquement cohérente pour que leur autorité soit respectée et reconnue. Les instructeurs (ayant eux-mêmes des compétences linguistiques disparates) sont ainsi constamment confrontés, d'une part, à des enjeux de transmission de savoirs et d'informations à un public plurilingue (les recrues) aux compétences linguistiques hétérogènes et, d'autre part, à la nécessité de préserver une image d'eux-mêmes inhérente au rôle hiérarchique qui est le leur. Ils doivent faire en sorte que leur autorité soit reconnue par les recrues. Comme cet exemple le suggère, le pouvoir des instructeurs n'est pas absolu. Instructeurs et recrues sont liés par toute une série de dépendances réciproques qui s'installent et se produisent en fonction des différentes activités (y compris discursives) sur le terrain. Ces activités nécessitent des formes de coopération (directe ou indirecte) de la part des recrues notamment. En ce sens, l'étude des interactions plurilingues institutionnelles vise à comprendre comment les acteurs en situation de contact linguistique institutionnalisé agissent mutuellement pour faire face à l'asymétrie linguistique, mais aussi sociale (hiérarchique, fonctionnelle, etc.).

En ce qui concerne la dimension plurilingue des univers spécifiquement professionnels et institutionnels, ce sont en particulier les travaux de Mondada (2003, 2004a, 2007a, 2007b) qui ont permis de mesurer l'importance des ressources langagières au niveau des interactions et des enjeux contingents. A partir d'une telle perspective, l'asymétrie linguistique est alors considérée comme une forme locale d'asymétrie parmi d'autres; et ce, pour

autant que les interlocuteurs la rendent saillante en tant que telle. Dès lors, l'attention n'est plus portée sur les activités linguistiques en tant que signes d'asymétrie linguistique mais sur les activités linguistiques (ou langagières) en tant que ressources interactionnelles (Mondada 2004a) des interlocuteurs pour organiser les activités et atteindre les buts. Comment la langue est-elle alors utilisée, par exemple, pour séduire ou nuancer une certaine position hiérarchique ou au contraire amplifier une forme de pouvoir réel au-delà du statut institutionnel? Comment les individus en interaction font-ils face aux différents enjeux institutionnels tout en étant confrontés aux éventuelles asymétries linguistiques? Quelles formes les interactions prennent-elles quand des positions ou des statuts hiérarchiques ne correspondent pas forcément aux compétences linguistiques et communicatives adéquates ou attendues? Comment, dans de telles situations, le langage et le parler bilingue sont-ils utilisés pour maintenir, renforcer ou au contraire contrecarrer les rapports de force entre les interlocuteurs?

### 3. Une approche relationnelle de l'agir plurilingue

Les phénomènes de plurilinguisme (ou bilinguisme) ont historiquement été approchés comme des formes de «manque de compétence» ou, au contraire, comme «la manifestation d'une compétence bilingue sophistiquée» (Mondada 2007a: 169). Dans le cadre de cet article, les pratiques langagières plurilingues sont plutôt envisagées comme des usages ayant une utilité locale pertinente pour des acteurs en interaction, qui les mobiliseraient eux-mêmes dans et pour les dynamiques de positionnement réciproques qui émergent de la situation sociale d'interaction. J'aborde donc le plurilinguisme à travers le concept d'alternance de codes ou *code-switching*. Dans une telle orientation, je retiendrai ainsi la définition de code-switching proposée par Auer:

«Code-alternation (used here as cover term, i.e. hyperonym for code-switching and transfer) is defined as a relationship of contiguous juxtaposition of semiotic systems, such that the appropriate recipients of the resulting complex sign are in a position to interpret this juxtaposition as such» (1995: 116).

Auer montre que l'utilité sémantique des alternances codiques naît du fait que les acteurs en interaction reconnaissent comme tel l'effet de contraste que produit le passage d'une langue à une autre en fonction de ce qui le précède, et peuvent contextuellement lui attribuer un sens. Les phénomènes de code-switching sont donc analysés dans une optique séquentielle (Auer 1995, Mondada 2007a, 2007b, notamment), dans laquelle la parole prend un sens selon ce qui a été dit avant (et par qui) et ce qui va

suivre. Une telle conception séquentielle et contrastive du plurilinguisme permet une compréhension élargie de ce qui peut être considéré comme alternance codique. Je considérerai ainsi non seulement les alternances intra ou inter phrastiques, mais aussi plus largement tous les choix de langue qui, par rapport au locuteur et/ou à la situation contextuelle, suscitent un effet de contraste auprès des interlocuteurs.

En ce sens, je définis l'*agir plurilingue* (ou plurilinguisme en action) comme l'ensemble des pratiques langagières contingentes impliquant des phénomènes de passage d'une langue à une autre par un ou plusieurs individus en situation d'interaction, focalisant ainsi sur individu plurilingue.<sup>3</sup> Compris de cette manière, le plurilinguisme est utilisé et véhiculé par les interlocuteurs pour communiquer depuis une certaine place interactionnelle, que celle-ci soit convoquée, affirmée ou maintenue. Indexant l'une ou l'autre des positions interactionnelles, les usages des langues participent au premier chef au faire et au devenir de la relation entre individus en interaction. Mon propos est d'analyser le rôle de la langue dans la construction de la relation sociale. En ce sens, les langues sont des répertoires de «ressources bricolées en temps réel par les locuteurs» (Mondada 2007a: 169).

En conséquence, il s'agit d'adopter une perspective qui permette d'analyser les interactions selon les multiples asymétries qui les traversent, au-delà de celles qui sont de nature purement linguistique. L'accent est ainsi mis sur les enjeux et contraintes relationnelles qui traversent la situation d'interaction au-delà des rapports hiérarchiques et/ou institutionnels. Une telle démarche ouvre la voie à l'analyse des interdépendances et des influences réciproques entre les acteurs en interaction.

Si la dimension d'influence réciproque qui caractérise les interactions sociales a déjà été mise en évidence par de nombreux auteurs, comme Goffman (1973), Flahault (1978), Bange (1992), Clark (1996), Vion (2000) ou encore Kerbrat-Orecchioni (2005), c'est au sociologue allemand Norbert Elias (1985; 1991) que j'emprunte le modèle théorique des configurations sociales à partir duquel j'analyse les interactions plurilingues. À l'instar de cet auteur, adopter une perspective configurationnelle, c'est en premier lieu mettre l'accent sur les liens d'interdépendance. Chaque interaction entre deux ou plusieurs individus se construit sur des relations de dépendance réciproque entre les sujets. Ces individus en interdépendance constituent ainsi une configuration. Pour illustrer le concept, Elias fait largement référence aux situations de jeu: «[q]uatre hommes assis autour d'une table pour jouer aux cartes forment une configuration. Leurs actes sont interdépendants.» (1991: 157). L'action d'un joueur est construite en fonction des actions des joueurs précédents et va influencer à son tour les actions suivantes. Une telle perspective ouvre sur une approche relationnelle de l'individu et permet de dépasser des visions atomistes et/ou déterministes de ce dernier.

En mettant l'accent sur les relations d'interdépendance, ce sont les rapports de pouvoir effectifs entre des individus qui sont au centre de l'analyse. Le pouvoir est ici conçu de manière relationnelle. Ainsi, des sujets en interactions exercent un certain pouvoir les uns sur les autres ne serait-ce que, par exemple, par le fait de poser une question et de s'attendre à une réponse. L'idée centrale étant que le pouvoir d'une personne sur une autre n'est jamais unilatéral. Même une position hiérarchique dominante est soumise, bien que selon une intensité variable, à des formes de contrainte provenant de positions subalternes.

En particulier, appliquer une perspective configurationnelle à l'analyse des interactions, c'est penser les positionnements (ou places identitaires) réciproques entre des individus en interaction. Le concept de rapports de places de Flahault (1978), repris par Vion (2000), rend parfaitement compte de ces positionnements identitaires situés. Il postule que toute action, y compris langagière, se fait à partir d'une certaine place et ne pourrait exister sans convoquer une place complémentaire corrélative. Les places peuvent être multiples et changeantes. Une situation d'interaction médiatise tout un faisceau de places (Vion 2000) qui se réalisent à travers des rôles institutionnels (entraîneur/joueurs) ou semi-institutionnels liés à l'individu en tant que personne (conciliante, séductrice, etc.), mais encore à travers ses rôles occasionnels (demandeur, répondeur, conteur). En raison de la dynamique séquentielle des relations d'interdépendance, les interlocuteurs sont ainsi forcés à se positionner les uns par rapport aux autres en fonction des actions précédentes et de celles qui vont suivre. Une approche configurationnelle permet ainsi de considérer toute interaction comme un processus fait de négociations, plus ou moins assumées, entre des positionnements réciproques et des rapports de force corrélatifs.

Enfin, une analyse configurationnelle oblige à prendre en considération les éléments contextuels extérieurs aux échanges face-à-face. En effet, les interactions se produisent dans le cadre de contextes sociaux ou institutionnels plus larges qui médiatisent à leur tour les contraintes spécifiques liées aux rôles et aux positions plus formels. De tels contextes représentent ainsi à leur tour des formes de configuration sociale.

Dans la partie qui suit, il s'agit de considérer des situations empiriques d'agir plurilingue en situation institutionnelle. Pour ce faire, je présenterai quelques exemples d'interactions plurilingues illustrant une partie des résultats issus d'une étude plus vaste mentionnée plus haut (cf. note 1). Ces résultats mettent en évidence un certain nombre de pratiques plurilingues qui apparaissent dans les relations d'instruction entre des cadres de l'armée et des recrues observées.

#### 4. Pratiques d'utilisation des langues en contexte institutionnel: le cas de l'instruction militaire

L'école des grenadiers, la seule du genre en Suisse, est installée dans la caserne militaire d'Isonne, au Tessin. L'école assure une formation de 25 semaines pour des recrues venant de toutes les régions linguistiques de Suisse, qui ont opéré un choix volontaire pour suivre cette filière et ont réussi des tests d'aptitudes aussi bien physiques que psychiques. La formation des recrues suit un rythme de deux volées par an, de mars à août et de juillet à décembre. Chaque volée se compose de plusieurs sections: les grenadiers (Gren), les lanceurs de mines (Mw), une section d'un ordre plus administratif «Alpha» (où les recrues ne sont pas soumises aux mêmes exigences physiques que dans les sections Gren) et une section s'occupant des services (Dienst).

De manière générale, la régulation institutionnelle de la diversité linguistique est abordée par l'école de manière *pragmatique* en fonction des ressources disponibles et selon une logique de contingence. Au-delà des principes généraux comme éviter les dialectes en présence des autres communautés linguistiques et, dans les limites du possible, s'adresser aux inférieurs hiérarchiques dans leur langue, l'usage effectif s'adapte aux problématiques et aux compétences linguistiques locales.<sup>4</sup> Ainsi, la condition plus ou moins bilingue de l'instruction paraît en grande partie dépendante des compétences des officiers et des sous-officiers qui, sur le terrain, sont en contact direct avec les recrues. Les observations effectuées montrent que les instructeurs (mais aussi les recrues) font une utilisation fréquente de l'alternance de code. L'allemand, le français et le suisse allemand sont les langues les plus fréquemment utilisées et reconnues comme telles. L'italien apparaît ici et là de façon sporadique.

Pour cerner les pratiques plurilingues dans un tel contexte, je me suis concentré sur les moments d'*instruction militaire*. En particulier, j'ai observé pendant deux semaines l'instruction concernant le combat de maison et de localité (FHOK).<sup>5</sup> Les situations d'instruction sont caractérisées par la dimension institutionnelle et complémentaire des rôles: un supérieur hiérarchique (sergent ou lieutenant) face aux recrues (recrues ou soldats). Les aspects proxémiques (le sergent au centre avec les recrues autour en demi-cercle) ainsi que le flux de parole plutôt unidirectionnel (du sergent vers les recrues) participent à la mise en scène de l'événement communicationnel d'instruction.

Pour chaque exercice, il y a toujours une partie d'instruction donnée par un sergent ou un lieutenant, suivie d'une partie d'exercices pratiques effectués par les recrues, qui sont très souvent réparties en petits groupes fixes de 4 à 5 recrues ayant des spécialisations complémentaires. Chaque groupe

forme ainsi une troupe. S'il arrive que certaines troupes soient monolingues, une bonne partie est plurilingue. Les interactions se composent de plusieurs moments: moments de théorie, instructions et consignes pour des exercices, moments d'explication technique, débriefings. Les principales activités discursives que nous avons recensées sont les suivantes: les instructions quant à la manière de faire un certain exercice, les explications lors qu'il s'agit de répondre à des questions ou de corriger et commenter des exercices, les consignes quant à l'organisation pratique du déroulement de la situation d'interaction, et les ordres. Selon ces activités discursives, les acteurs en interaction produisent plusieurs usages des langues et de l'alternance de code.

Par rapport aux aspects de complémentarité et de spécialisation qui caractérisent les contextes institutionnels, l'instruction représente une «entrée» privilégiée pour l'étude du plurilinguisme en acte. En effet, la relation d'instruction apparaît comme une relation fortement inégalitaire fondée sur une double asymétrie. Premièrement, une asymétrie d'expertise: les instructeurs détiennent les connaissances et plus généralement les compétences qu'il s'agit de transmettre aux recrues qui sont en position de novices. Deuxièmement, une asymétrie hiérarchique mettant les instructeurs en position de pouvoir par rapport aux positions subalternes des recrues. Or, parallèlement à ces asymétries, dans le contexte plurilingue de l'armée, les instructeurs sont soumis à une forme de *paradoxe sociolinguistique de position* selon lequel leur autorité et le respect qu'on leur porte dépendent de leur manière d'instruire et d'enseigner face à un public plurilingue tout en ayant à leur tour des compétences linguistiques hétérogènes.

Dans les paragraphes suivants, je montrerai à travers des exemples précis, comment le maniement des langues et de la situation plurilingue se trouve ainsi être un savoir-faire nécessaire. Les instructeurs, en particuliers, sont par conséquent amenés à développer des pratiques communicationnelles permettant de contrôler leur condition parfois exolingue par rapport aux tâches communicationnelles inhérentes à la formation et à l'enseignement.

##### 4.1. Le bilinguisme de rôle

Le bilinguisme de rôle (cf. Exemple 1) consiste en une pratique langagière que les instructeurs tendent à produire à des moments particuliers de l'interaction. Il se caractérise par une alternance de codes d'une variété linguistique à une autre (en principe allemand ou suisse-allemand/français ou vice-versa), et représente une traduction systématique des propos tenus.

Exemple 1: ((L'extrait met en scène le sergent germanophone (I), au centre, face à une compagnie de recrues germanophones, francophones et italophones ordonnées en demi-cercle autour de lui. Le sergent (I) prend la parole et ouvre un nouvel événement communicationnel d'instruction))

- 1) I: guet (2) (ton haut:) thema (.) bis nacht essen (.) gefechtablauf  
 PONTE (1)  
 (ton haut:) **le thème jusqu'au souper (.) c'est PONTE (.)**  
**qu'est-ce que vous savez sur ponte**  
 was wissen sie über ponte

Comme reporté dans la légende, une première caractéristique du bilinguisme de rôle touche aux aspects proxémiques qui contribuent à une représentation de la situation d'interaction articulée autour de la centralité de l'instructeur vis-à-vis des recrues alignées autour en demi-cercle. La dimension hiérarchique est également véhiculée par d'autres aspects multimodaux. Le registre du ton qui est constant (pas de modulations montantes ou descendantes) et assumé ((ton haut)). Et le rythme de l'expression orale qui, marqué par des micro-pauses ((.), (1)), apparaît comme régulier.

Comme cela a déjà été mentionné, le bilinguisme de rôle se compose d'une alternance codique systématique de l'allemand (parfois du suisse-allemand) vers le français ou vice versa. Cette forme de traduction se produit au moyen d'une syntaxe courte et d'un code langagier plutôt simple («gefechtablauf PONTE» devient «**c'est PONTE**»). A noter, aussi, que le bilinguisme de rôle intervient notamment dans les phases d'ouverture d'une nouvelle interaction d'instruction et lors des activités d'énonciation des directives et d'instruction en général.

En raison de l'aspect récurrent et reconnaissable chez plusieurs instructeurs occupant la position hiérarchique, ainsi qu'en raison des aspects formels qui l'indexent, le bilinguisme de rôle peut être traité en tant que *style langagier*.<sup>6</sup>

Globalement, à partir de l'ensemble des caractéristiques mentionnées, ces formes de bilinguisme de rôle contribuent à marquer la dimension institutionnelle et hiérarchique de la rencontre. La récurrence fréquente de la traduction – surtout en ouverture de chaque nouvelle situation d'interaction – donne à cette forme de bilinguisme un caractère initiateur permettant d'engendrer une définition de la situation selon un rapport de place hiérarchique. A noter que l'aspect bilingue systématique, voire quelque peu mécanique, semble moins directement orienté vers l'une ou l'autre des compétences linguistiques des recrues qu'il n'est lié à une position institutionnelle d'instructeur dans le cadre d'une armée traditionnellement plurilingue. La fonction de l'alternance de codes reste avant tout rhétorique

plutôt qu'informatif. Dans une telle contingence, les recrues sont plutôt interpellées et considérées en tant que groupe d'individus pris dans son ensemble. Cela contribue entre autres à manifester la dimension hiérarchique du rapport de places.

L'aspect de marquage de la position hiérarchique que fait intervenir le bilinguisme de rôle acquiert une importance pragmatique, surtout en termes de l'image de soi que l'instructeur tend à produire. En effet, tant les indices multimodaux que discursifs (ton plutôt haut, constant et assumé ou syntaxe plutôt courte, simple et souvent rythmée par des micro-pauses) contribuent à produire chez l'instructeur une *impression d'assurance*. On y reconnaît un mode que l'on pourrait qualifier de «parler militaire».

Une telle stratégie langagière permet à l'instructeur d'*éviter d'afficher une position exolingue* dans une des deux langues. Position exolingue qui serait antagoniste avec la position hiérarchique saillante. De cette façon, l'instructeur arrive à gérer ou à masquer son éventuelle insécurité linguistique et, par là, à remplir les attentes de rôle en véhiculant une *face* (Goffman 1987) conforme au rôle hiérarchique qu'il joue. Dans un tel échange, la dimension d'interdépendance entre instructeur et recrues est donc plutôt liée au cadre hiérarchique de l'interaction et à la reconnaissance des rôles institutionnels en jeu, même si la compréhension du contenu est elle aussi importante. En ce sens, il semble qu'on puisse parler d'une forme d'*hypercorrection* (Labov 1976) produite pour mettre en avant une face qui soit jugée pertinente en fonction du rôle hiérarchique. L'enjeu ne serait donc pas tant la compétence linguistique mais plutôt la *compétence sociale*. A noter que cette recherche de légitimation des rôles institutionnels est au cœur du fonctionnement hiérarchique militaire.

#### 4.2. L'entraide linguistique

Les activités caractérisant la relation d'enseignement engagent les instructeurs dans des productions discursives complexes qui diffèrent des manifestations langagières relatives au marquage de position hiérarchique. Plus précisément, si par le biais de ces productions discursives l'instructeur, en vertu de sa fonction, se met dans une position tout à fait légitime, voire attendue, de détenteur d'un savoir et de compétences spécifiques, un tel rapport de places instructeur-expert/novices-apprenants contribue, en retour, à un certain renforcement des attentes de la part des recrues en termes de précision de l'information et de clarté de l'explication.

C'est dans de telles situations interactionnelles, et compte tenu de la situation plurilingue, hétérogène et plus ou moins exolingue de l'instruction militaire, qu'apparaissent des formes d'*entraide linguistique*. L'entraide linguistique consiste en la sollicitation d'une tierce personne pour résoudre

une difficulté linguistique contingente comme la traduction d'un terme ou d'une phrase. L'entraide linguistique représente la forme la plus visible de résolution d'une difficulté linguistique et comprend une forme directe et une forme indirecte. Comme l'exemple ci-dessous l'illustre, le recours à l'entraide linguistique permet de dépasser une condition de difficulté linguistique tout en laissant l'instruction se dérouler. A son tour, cela semble garantir en quelque sorte la satisfaction des attentes liées à la place praxéologique d'expert et, finalement, sa légitimité.

Exemple 2: ((L'extrait se rapporte à une situation d'instruction dans laquelle le sergent (Sger), germanophone, explique au groupe de douze recrues la puissance de pénétration d'un projectile en fonction de divers matériaux))

- 1) Sger: (...) oké (ton plus haut:) nur ein paar beispiele he/ sand (ton plus bas:) also normaler sand eh/ **du sable** da haben wir zehn santimeter auf hundert meter und siebzehn santimeter auf dreihundert meter (.) **alors pour le sable nous avons dix centimètres sur cent mètres et e:h dix-sept centimètres sur trois cents mètres (.) e:h du** ((indique le sol par un geste de la main)) **terrain là le** ((tape le sol avec les pieds))
- 2) Rfr1: la terre
- 3) Sger: **la terre** ackererde neunund e:h neunundzwanzig santimeter auf hundert meter und fünfundreissig santimeter auf dreihundert meter **alors là nous avons pour le terrain e:h vingt-neuf centimètres sur cent mètres et trente-cinq centimètres sur trois cents mètres (.)**(ton plus haut:) stahlblech **pour lé::** ((gestuelle des mains et regarde autour de lui))
- 4) Sger>Rger: wie esch es französisch [nom de Rger]/
- 5) Rger>Sger: wie/ kei ahnig
- 6) Sger: **alors lé:: une chose comme ça eh/** ((se déplace et indique de la main un élément en métal))
- 7) Rfr2: l'aluminium
- 8) Rfr3: la tôle
- 9) Rfr1: a:h le métal
- 10) Sger: **métal eh/**

Au-delà de la position hiérarchique qui définit d'emblée le cadre institutionnel d'interaction, dans cet extrait on remarque que le sergent (Sger) assume une identité située d'instructeur ou d'expert et convoque du même

coup les recrues dans une position corrélatrice d'apprenants. La prise de la place d'instructeur-expert est signalée à travers trois aspects en particulier. Premièrement, la verbalisation initiale en 1) (oké) signale de manière méta-discursive qu'une activité discursive vient de se terminer et qu'une autre commence, ce qui est confirmé par l'affirmation qui suit (nur ein paar Beispiele) et qui annonce une démonstration. Deuxièmement, la traduction de l'allemand en français et, en particulier, la traduction sélective d'éléments essentiellement de contenu ((**du sable**), (nur ein paar beispiele) n'est pas traduit) accentue la saillance de la dimension informative et explicative. Troisièmement, la position d'expert est clairement mise en scène par le contenu plutôt informé et savant. De plus, la traduction dans les deux langues, en phase d'explication, manifeste d'une certaine façon la volonté du sergent d'être à la hauteur de sa tâche d'instructeur d'une compagnie plurilingue.

S'inscrivant dans un tel rapport d'expertise, l'extrait montre une situation typique et relativement récurrente de difficulté linguistique, ou condition exolingue, de la part de l'instructeur qui détient à ce moment le monopole de la parole experte. Ainsi, il arrive que la traduction exacte ou voulue en langue seconde d'un certain terme fasse défaut, comme en 1), avec la traduction en français du terme allemand *ackererde*. L'hésitation initiale et le recours en dernière instance à un terme proche en sont un signe (**e:h du** ((indique le sol par un geste de la main)) **terrain là le**). Une détresse linguistique apparaît également en 3) lorsque l'instructeur bloque (**lé::**) sur la traduction en français du terme *stahlblech*. Or, si ces moments exolingues sont potentiellement problématiques pour la légitimité symbolique du rôle praxéologique assumé, c'est en réalité la gestion même d'une telle difficulté qui pose en soi problème. En effet, des hésitations trop longues et/ou des tentatives désespérées pour trouver le terme correspondant dans l'autre langue tendraient à produire une image de l'instructeur particulièrement en contraste avec sa position hiérarchique et d'instructeur-expert.

C'est typiquement dans de telles situations exolingues qu'intervient l'entraide linguistique. Dans l'extrait donné plus haut, les deux formes d'entraide linguistique apparaissent. Pour ce qui est de la *forme directe*, l'instructeur sollicite directement de l'aide d'une recrue, le plus souvent de même langue (et présumée avoir des connaissances dans l'autre langue), ou sollicite explicitement le groupe de recrues en général, pour la traduction d'un terme ou d'une phrase qu'il n'arrive pas à traduire lui-même. En 4), le sergent demande directement de l'aide à la recrue Rger, germanophone, en le sollicitant en suisse allemand. Précisons qu'il s'agit ici d'une demande qui apparaît plus comme un ordre (sollicitation directe sans termes de politesse, nom en position finale marquant le côté désabusé d'une telle sollicitation, tonalité finale montante produisant un renforcé-

ment illocutoire de la question) et qui tend à faire intervenir la dimension hiérarchique supérieur/subordonné dans un moment d'enseignement et d'expertise (activité d'explication). Dans un tel contexte interlocutif où le sergent fait appel à une recrue en particulier sous les yeux du groupe des recrues, le recours à une forme d'ordre permet d'occulter, voire de rendre caduque, la position de dépendance (linguistique) dans laquelle se trouve le sergent vis-à-vis de cette recrue. En effet, en raison de l'aspect formel et exercitif de la requête, la recrue ne peut pas ne pas répondre. Dans ce cas précis, la recrue sollicitée n'arrive pas à fournir la réponse linguistique attendue (5). Le sergent résout donc différemment la parenthèse exolingue, d'abord en minimisant son effet et en «ménageant la face» de la recrue Rger (aucune critique ou commentaire ne lui sont en effet adressés quant à sa réponse «vide»), ensuite, en convoquant une entraide linguistique indirecte (6) par le recours habile à une pièce métallique dans les parages (*(se déplace et indique de la main un élément en métal)*). La situation se résout ainsi sans trop d'hésitations et le sergent maintient, aussi par sa présence d'esprit, l'impression de maîtriser la situation et porte à terme la phase d'explication.

En ce qui concerne la *forme indirecte*, on observe qu'elle est sollicitée à travers une tentative de prononciation ou de traduction d'un terme ou d'une phrase de la part de l'instructeur qui signale indirectement aux recrues (notamment de la langue causant la difficulté) une demande d'aide – régulièrement satisfaite. En effet, comme en 1), par des hésitations (**e:h**) et par une gestuelle corrélatrice: (*(indique le sol par un geste de la main)*), (*(tape le sol avec les pieds)*), le sergent semble indirectement signaler aux recrues une demande d'intervention par la suggestion du terme recherché; demande d'aide linguistique qui est ponctuellement satisfaite par la recrue francophone Rfr1 2). Par les hésitations et le recours à un terme proche (terrain), donc, la difficulté linguistique apparaît davantage comme un événement passager, comme une perte de mémoire circonscrite, que comme une réelle difficulté ou un signe d'incompétence plus profonde.

De manière générale, les formes d'entraide linguistique représentent des formes de réparation (Alber et Py 1985) qui émergent, notamment dans la version indirecte, dans des situations d'interdépendance praxéologique liées à la compréhension du contenu échangé et à la résolution de tâches pratiques pour l'avancement de l'instruction. Mais elles répondent, en même temps, à des enjeux symboliques ayant trait à la sauvegarde de la face (et donc à des enjeux de reconnaissance de l'autorité de la part des recrues) selon les rapports de place saillants. La forme d'entraide directe notamment, assumée ouvertement, permettrait au supérieur hiérarchique de ne pas s'afficher dans une condition de faiblesse linguistique (hésitations, ratages, etc.) en antithèse avec la place de pouvoir qu'il occupe – et en particulier avec l'identité praxéologique d'expert.

#### 4.3. Le relais paraphrastique

Le relais paraphrastique consiste en la reprise par l'instructeur d'un propos (un terme singulier ou une considération plus élaborée) tenu ou mis en évidence par une recrue, par exemple, en allemand, et en sa retransmission en français aux recrues francophones en le développant ou en le remaniant en partie (paraphrase). Ce procédé permet de relayer une information jugée importante et/ou permet à l'instructeur de rebondir dans son explication. Cela vaut naturellement aussi pour le relais en allemand d'un propos tenu en français.

De l'analyse, il ressort que de telles pratiques de retransmission de l'information apparaissent notamment quand le cadre interactif saillant est caractérisé par la relation d'enseignement. Dans un tel cadre, le rapport de places engagé entre l'instructeur et les recrues est représenté par la complémentarité praxéologique instructeur-expert/novices-apprenants.

Exemple 3: (*(L'extrait rend compte d'un moment d'instruction théorique. Le sergent germanophone (Sger), face au groupe d'une douzaine de recrues, sollicite la participation des recrues à travers des questions)*)

- |          |  |
|----------|--|
| 1) Sger: | (...) <b>oké</b> (ton plus haut:) <b>maintenant pour le combat de localité</b> für den häuser und ortskampf (.) was können wir da brauchen tarnung zum thema tarnung (.) <b>qu'est-ce que: nous nous avons e:h</b> ( <i>(signe circulaire avec la main)</i> ) <b>besoin pour la camoufflage</b> ( <i>(regarde les recrues et pointe Rger du doigt)</i> ) |
| 2) Rger: | wachtmeister grenadier [nom] d tüfi vom rum also ame dasme <ja> im ne egge esch wo s dunkel esch oder so   |
| 3) Sger: | ja okey <b>le::</b> schatte eh d teufi d teufi vom rum eh <b>l'ombre e:t quand vous êtes eh au milieu d'une d'une pièce hein comme</b> ( <i>(fait signe de main, indiquant une fenêtre de la maison à côté)</i> ) <b>vous heu:h vous regardez eh la fenê:-la fenêtre parchez la fenêtre hein</b> (.) eh weiter/  |

Dans cet exemple, en 1) le sergent s'adresse à tout le groupe des recrues (traduction bilingue systématique) en posant une question dans le but maïeutique de le faire raisonner. Par une telle activité d'enquête (à travers la question), le sergent active une relation d'expertise dans laquelle il accède à une place praxéologique d'évaluateur qui juge du caractère fondé des réponses des recrues. Ce qui apparaît par la validation, en 3), de la ré-

ponse fournie par Rger (ja okey). Mais, de plus, en «bon enseignant» il retransmet l'information, reçue de la recrue en suisse allemand (2), en français. L'alternance de codes, par l'effet contrastif qu'elle produit, permet au sergent de signaler à qui cette information, ou plus précisément ce relais d'information, est adressé: en l'occurrence aux recrues francophones du groupe, étant donné que le relais paraphrastique est fait à partir de l'intervention en suisse allemand.

Le relais paraphrastique fonctionne ici comme forme de facilitation linguistique vis-à-vis des recrues en position exolingue (hétéro-facilitation). Autrement dit, comme un moyen d'intégrer les différents interlocuteurs linguistiques qui, de manière située, peuvent se trouver potentiellement écartés d'une partie des informations et des connaissances. Avec cette forme d'hétéro-facilitation, l'instructeur apparaît ainsi à une place à la fois de médiateur de l'information et d'agent intégrateur. Double positionnement qui participe à la construction et au maintien du cadre interactif d'expertise et d'enseignement.

## 5. Remarques conclusives

Cette rapide illustration de cas concrets d'interactions plurilingues d'instruction permet de montrer comment l'usage des langues semble suivre des normes langagières ayant une pertinence locale en fonction des activités en cours et des enjeux qu'elles convoquent. Bien qu'il ne s'agisse pas ici de produire un listage et une description exhaustive de ces pratiques plurilingues dans la parole des instructeurs militaires, à travers les exemples présentés il a été possible de montrer comment le plurilinguisme au sens large peut représenter une ressource langagière considérable dans des situations interactionnelles d'asymétrie linguistique comme celles qui ont été analysées. A travers le choix de langue du locuteur, qui peut être plus ou moins aligné sur la langue des interlocuteurs, ainsi qu'à travers les usages contrastifs de l'alternance codique, le plurilinguisme contribue à la construction de la relation sociale entre les instructeurs militaires et les recrues.

A la lumière de ces considérations, un certain nombre d'aspects peuvent être relevés. Premièrement, malgré les situations de plus ou moins forte asymétrie linguistique, il apparaît que le plurilinguisme ne prétérite nullement le bon déroulement de la communication. Au contraire, les pratiques et les usages plurilingues situés interviennent comme des *ressources* langagières permettant l'accomplissement interactionnel à trois niveaux:

(a) les pratiques langagières plurilingues permettent de *répondre aux attentes de rôle et de confirmer ainsi des positions hiérarchiques*. En effet, une partie considérable des différents modes d'emploi des lan-

gues observés (ici, le bilinguisme de rôle) consiste à véhiculer une certaine présentation de soi qui soit en conformité avec la place ou le statut occupé par les instructeurs militaires (i.e. supérieur hiérarchique, expert, enseignant);

- (b) les pratiques langagières plurilingues permettent de *faire face et gérer les situations de difficulté linguistique*. Dans ce cas également, si le plurilinguisme est à la source de situations de difficulté ou de détresse linguistique en raison de la diversité des compétences linguistiques des instructeurs militaires et des recrues, c'est malgré tout dans un certain usage contextuel des langues que des conditions d'exolingue marqué peuvent être évitées (par exemple, entraide linguistique) ou contournées et donc finalement déjouées ou atténuées;
- (c) les pratiques langagières plurilingues permettent finalement d'*organiser et de mener les situations d'échange «face-à-face»*. En effet, un certain emploi contextuel des langues et de l'alternance de codes représente une ressource d'interlocution et de ciblage des informations et des messages qui est exploitée par les instructeurs et/ou l'entraîneur (ici, le relais paraphrastique).

Deuxièmement, comme l'adoption d'une perspective relationnelle de l'agir plurilingue a permis de le mettre en évidence, les acteurs du pôle instruction, malgré leur position de pouvoir, sont dépendants des acteurs subalternes en termes de reconnaissance et de légitimation (double contrainte de légitimation). Dès lors, il est opportun de considérer les différentes pratiques plurilingues et les usages des langues mis en évidence dans ce travail comme une façon, de la part des instructeurs, de répondre à la contrainte relationnelle représentée par les recrues en ce qui concerne cette double légitimation. Dans ce contexte, l'agir plurilingue observé recouvre en large partie tout un travail langagier et communicationnel de prise en charge des attentes normatives, et plus généralement de prise en compte du regard des recrues, en fonction des rapports de place saillants. Ainsi, par exemple, particulièrement saillant dans le cadre de l'instruction militaire, le travail sur l'image de soi. Dans ce cas, le fait d'occuper une position de pouvoir dans un contexte institutionnel oblige à répondre à un certain nombre d'attentes liées à la manière de s'y prendre. Se montrer à la hauteur de la tâche et véhiculer ainsi une image de soi cohérente avec la position occupée représentent donc une obligation de rôle. En ce sens, l'usage des langues a directement été mis à contribution dans un travail de gestion de l'impression de soi.

En lien avec ce deuxième aspect, l'analyse des pratiques langagières plurilingues des instructeurs a permis de mettre en lumière l'émergence de ce que j'appelle l'*agir exolingue*. L'agir exolingue peut se définir comme la

condition plus ou moins transitoire dans laquelle un individu est amené à produire ou à devoir poursuivre une certaine activité langagière malgré l'état subjectif de difficulté linguistique effective ou potentielle dans lequel il se trouve. Les stratégies d'évitement des difficultés linguistiques que j'ai pu mettre en évidence à travers les exemples peuvent dès lors se comprendre en tant que stratégies d'agir exolingue. A noter que l'agir exolingue est une condition d'action qui émerge dans des configurations particulières où le locuteur, malgré sa position hiérarchique ou interactionnelle favorable, se retrouve en position de dépendance symbolique vis-à-vis du «public» des interlocuteurs (ou d'une partie d'entre eux). C'est-à-dire qu'il reconnaît dans ce public une instance de pouvoir en droit de lui concéder ou de lui refuser la légitimation et/ou le statut symbolique auquel il aspire. Pour le locuteur, selon la contingence interactionnelle, ce public représente une «ressource» symbolique nécessaire.

Enfin, troisièmement, à travers ces quelques exemples, il me semble possible de mettre en évidence le fait que dans un contexte de contact linguistique, la langue peut être mobilisée autrement que comme un «simple» reflet de l'appartenance linguistique et/culturelle. En ce sens, l'identité ou, mieux, l'identification ethnolinguistique n'est pas forcément toujours saillante. L'appartenance linguistique semble momentanément se perdre ou s'oublier dans les multiples contraintes relationnelles et dans les interdépendances qui traversent les situations d'interaction en général et les interactions plurilingues en particulier. Cela permet d'affirmer que, dans des contextes (en l'occurrence, institutionnels) de contact linguistique, pour fonctionner de manière efficace, la communication n'a pas automatiquement besoin de faire intervenir de formes de régulation et de nivellement identitaire.

#### Notes

<sup>1</sup> Je me réfère ici à une étude (n° 4056-108674) menée par Sandro Cattacin et Stefano Losa concernant les usages de la langue dans différents contextes plurilingues suisses, financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et s'inscrivant dans le cadre du Programme National de Recherche sur les «Diversités et compétences linguistiques» (PNR 56). Une partie des résultats présentés dans cette communication est tirée de la synthèse de l'étude mentionnée qui s'est terminée en décembre 2008: Losa, S. et Cattacin, S. (2008): Plurilinguisme vécu et identité: pratiques et stratégies d'utilisation de la langue dans des contextes plurilingues suisses. (Université de Genève, FNS). La récolte de donnée s'est effectuée en mobilisant l'observation ethnographique, mais aussi à travers des entretiens semi-directifs et, surtout, par le filmage des situations d'interaction verbale plurilingue. Je ferai référence ici à ces dernières données notamment. Les données d'observation (situations d'interaction plurilingues) ont été soumises à une analyse du discours en interaction (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc 2008; Losa 2011).

<sup>2</sup> La spécificité des interactions institutionnelles en situation de travail repose, en particulier, sur trois aspects: (a) des objectifs spécifiques associés à des identités appropriées ou

institutionnellement attendues (par exemple, médecin/patient, enseignant(e)/élève, etc.); (b) des contraintes spécifiques dans l'accomplissement des activités en cours; (c) l'implication d'un cadre de référence contextuel permettant la compréhension et l'interprétation de la situation (Heritage 2005: 106).

- <sup>3</sup> Je retiens ainsi la définition d'un individu plurilingue comme une personne capable «de passer d'une langue à l'autre dans des nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique» (Lüdi et Py 2003: 131).
- <sup>4</sup> A noter que, les sept premières semaines, les recrues sont réparties en sections selon leur appartenance linguistique, autant pour les activités militaires que pour la répartition dans les dortoirs. C'est à partir de la huitième semaine que la répartition linguistique est remaniée pour privilégier une répartition selon les spécialisations choisies. L'idée est de permettre aux recrues de développer des capacités de réadaptation et de débrouillardise utiles pour le grenadier. Le mélange linguistique est valable pour la répartition dans les dortoirs, pour les cours de théorie et pour les exercices de terrain.
- <sup>5</sup> La formation FHOK consiste en l'apprentissage des techniques de combat en milieu habité. Il s'agit principalement de pratiquer l'assaut d'édifices et de maisons à l'aide de différents instruments d'effraction (par exemple, le fusil à pompe ou le pied-de-biche). Il s'agit aussi d'apprendre à libérer les différentes pièces ou étages d'un bâtiment en neutralisant les occupants tout en faisant la distinction entre ennemis et otages civils.
- <sup>6</sup> Selon la définition de Shapiro (1982): «forme constante – et parfois les éléments, les qualités et l'expression constants – dans l'art d'un individu ou d'un groupe d'individus» (in Charaudeau et Maingueneau 2002: 551).

#### Bibliographie

- Alber, Jean-Luc, et Py, Bernard, 1986. «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle», *Etudes de linguistique appliquée* 61, 78-90.
- Auer, Peter, 1995. «The pragmatics of code-switching: a sequential approach», in Milroy, Lesley, et Muysken, Pieter, eds. *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, New York: Cambridge University Press.
- Bange, Pierre, 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier/Didier.
- Bourdieu, Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre, 1984. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boutet, Josiane, 2001. «La part langagière du travail: bilan et évolution», *Langage et société*, 4, 98, 17-42.
- Charaudeau, Patrick, et Maingueneau, Dominique, 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éd. du Seuil.
- Clark, Herbert H., 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, Norbert, 1985 [1969]. *La société de cours*. Paris: Flammarion.
- Elias, Norbert, 1991 [1970]. *Qu'est-ce que la sociologie?* La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Filliettaz, Laurent, de Saint-Georges, Ingrid, et Duc, Barbara, 2008. «Vos mains sont intelligentes»: *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- Flahault, François, 1978. *La parole intermédiaire*. Paris: Éditions du Seuil.

- Goffman, Erving, 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi* (vol. 1). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, Erving, 1987 [1981]. *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Heath, Christian, et Luff, Paul, 2000. *Technology in Action*. Cambridge: CUP.
- Heath, Christian, Jirotko, Marina, Luff, Paul, et Hindmarsh, Jon, 1994. «Unpacking collaboration: The interactional organisation of trading in a city dealing room», *Computer Supported Collaborative Work* 2, 3, 147-165.
- Heller, Monica, et Boutet, Josiane, 2006. «Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et économie dans la nouvelle économie», *Langage et société* 118, 5-16.
- Heritage, John, 2005. «Conversation analysis and institutional talk». in Fitch, Kristine L., et Sanders, Robert E., eds. *Handbook of Language and Social Interaction*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 2005. *L'analyse du discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Labov, William, 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Linell, Per, et Luckmann, Thomas, 1991. «Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries», in Marková, Ivana, et Foppa, Klaus, eds. *Asymmetries in Dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Losa, Stefano, 2011. *Interdépendances sociales et langage; pour une sociologie configurationnelle du plurilinguisme: pratiques et stratégies d'utilisation de la langue dans des contextes institutionnels plurilingues suisses*. Thèse de doctorat: Université de Genève.
- Losa, Stefano, et Cattacin, Sandro, 2009. *Plurilinguisme vécu et identité: pratiques et stratégies d'utilisation de la langue dans des contextes plurilingues suisses. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56.
- Lüdi, George, et Py, Bernard, 2003 [1986]. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, George, et Py, Bernard, 1995. *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration en Suisse*. Lausanne: Ed. L'Age d'Homme.
- Mondada, Lorenza, 2003. «Working with video: how surgeons produce video records of their actions», *Visual Studies*, 1,18, 58-72.
- Mondada, Lorenza, 2004a. «Ways of <Doing Being Plurilingual> In International Work Meetings», in Gardner, Rod, et Wagner Johannes, eds. *Second Language Conversations*, London: Continuum, 27-60
- Mondada, Lorenza, 2004b. «La construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue», *Cahiers du Français Contemporain*, 9, 15-27.
- Mondada, Lorenza, 2004c. «Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour», *Cahiers de linguistique française* 26, 269-292.
- Mondada, Lorenza, 2006. «Video Recording as the Preservation of Fundamental Features for Analysis», in Knoblauch, Hubert, Raab, Jürgen, Soeffner, Hans-Georg, et Bernt, Schnettler, eds. *Video Analysis*, Bern: Lang, 51-68
- Mondada, Lorenza, 2007a. «Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction», *Journal of language contact, Thema series* 1, 168-197.
- Mondada, Lorenza, 2007b. «Bilingualism and the analysis of talk at work: code-switching as a ressource for the organization of action and interaction», in

- Heller, Monica, ed. *Bilingualism. A Social Approach*, Basingstoke: Macmillan (Advances in Linguistics), 297-318.
- Mondada, Lorenza, 2009. «Video Recording Practices and the Reflexive Constitution of the Interactional Order: Some Systematic Uses of the Split-Screen Technique». *Human Studies* 32, 1, 67-99.
- Schapiro, Meyer, 1982. *Style, artiste et société*. Paris: Gallimard.
- Vion, Robert, 2000 [1992]. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Woolard, Kathryn A., et Schieffelin, Bambi B., 1994. «Language Ideology», *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.

### Conventions de transcription

e:, e::	= allongements vocaliques de durée variable
(.)	= courte pause
(1)	= pause (environ 1 sec.)
<b>gras</b>	= français
normale	= allemand (ou suisse allemand)
«action en italique»	= actions non verbales
(ton haut/bas)	= niveau du ton vocal
soulignement	= parole ou segment accentué
(?)	= paroles incompréhensibles
(...)	= échanges pas pris en compte
>	= relation d'allocation
/	= intonations montantes
<oui>	= régulateurs verbaux

# Wir und die Anderen

## Nous et les autres

Balz Engler (Hrsg./éd.)

Stereotypen in der Schweiz  
Stéréotypes en Suisse



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften  
Académie suisse des sciences humaines et sociales  
Accademia svizzera di scienze umane e sociali  
Accademia svizra da ciencias morais e sociais  
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences