

# "Qu'est-ce que maman dit ?": l'accomplissement des directives en français L2 par un jeune homme au pair

**Klara SKOGLMYR MARIAN**

Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel

This conversation analytic study investigates how Vicente, a young au-pair and second language speaker of French, gives directives to the host family children in the French-speaking part of Switzerland. The study specifically analyzes a set of directive sequences occurring toward the end of Vicente's four-month stay, in which he invokes through questions and threats the mother's superior authority in pursuing directives after non-aligning responses from the children. In doing so, Vicente displays his increased ability to tailor his interactional conduct to the local situational circumstances and thus his increased L2 interactional competences.

## 1. Introduction

La présente étude rejoint les travaux en Analyse Conversationnelle (AC) qui examinent comment les locuteurs d'une langue seconde (L2) développent leurs compétences d'interaction, c'est-à-dire leurs procédures interactionnelles systématiques pour accomplir des actions sociales dans la L2 (pt. 2). Nous nous intéressons ici à l'accomplissement d'une action sociale précise, qui a été peu étudiée chez les locuteurs L2: les directives dans la parole-en-interaction<sup>1</sup> (pt. 3). Nous étudions comment Vicente, jeune homme au pair et apprenant débutant de français L2, développe sa capacité à donner des directives aux enfants de la famille d'accueil pendant son séjour d'environ quatre mois en Suisse romande. L'analyse se focalise spécifiquement sur une pratique interactionnelle utilisée par Vicente vers la fin de son séjour pour poursuivre l'activité directive dans les cas où les enfants ne s'alignent pas directement à la première directive: l'invocation des règles formulées par la mère d'accueil (pt. 5). Nous retraçons comment Vicente invoque, à travers des questions et des menaces, l'autorité de la mère et parvient ainsi à faire obéir les enfants, et discutons finalement comment ces actions témoignent d'un développement plus général des compétences d'interaction en français L2 (pt. 6).

---

<sup>1</sup> Nous entendons par ce terme le discours oral spontané, non-élicité.

## **2. Le développement des compétences d'interaction**

La notion de compétence d'interaction a notamment été développée dans les travaux en AC portant sur des questions liées à l'apprentissage des L2. Le terme désigne l'ensemble des procédures interactionnelles routinisées, ou "méthodes" au sens ethnométhodologique du mot (Garfinkel 1967), que les locuteurs mobilisent pour gérer l'interaction, coordonner leurs conduites mutuelles et ainsi établir l'intercompréhension (Hellermann 2008, 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Ces compétences verbales et non-verbales impliquent par exemple la capacité à prendre des tours de parole de manière et à des moments appropriés dans l'interaction, à initier un récit ou à exprimer un accord ou un désaccord.

Pour des raisons méthodologiques, les études empiriques sur le développement des compétences d'interaction se focalisent typiquement sur une seule action ou activité, comme celles mentionnées ci-dessus. Considérées ensemble, ces études indiquent que le développement des compétences d'interaction implique la diversification progressive des méthodes pour agir, et une capacité croissante à adapter ces méthodes aux aspects circonstanciels de l'interaction (voir p. ex. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015 et Skogmyr Marian, Petitjean & Pekarek Doehler 2017). Le développement des ressources linguistiques (grammaticales, lexicales, etc.) fait partie du développement des compétences d'interaction, mais l'apprentissage seul de ces ressources ne suffit pas pour développer des méthodes pour agir. C'est seulement en interagissant avec autrui dans la L2 que le locuteur peut développer sa capacité à accomplir des actions sociales dans la L2 et "recalibrer" les méthodes qu'il a développées dans sa langue première (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015).

## **3. Les directives dans la parole-en-interaction**

Les directives sont des actions par lesquelles le locuteur dit, ou signifie non-verbale, à l'interlocuteur de faire quelque chose ou de cesser de faire quelque chose (Craven & Potter 2010; Goodwin 2006; Goodwin & Cekaite 2014). Elles constituent la première partie de paires adjacentes de type action-réaction, dont la deuxième partie, la réponse, n'est pas forcément verbale. En produisant une directive, le locuteur s'oriente vers un positionnement lui donnant le droit de faire faire quelque chose à l'interlocuteur, et projette comme réponse de la part de l'interlocuteur l'accomplissement de l'action visée. Une caractéristique typique des directives qui les distingue d'autres premières parties de paires adjacentes est qu'elles sont normalement formatées de manière à ce qu'elles ne montrent pas d'orientation vers la capacité ou l'incapacité, voire le désir ou non, de l'interlocuteur d'accomplir l'action demandée (Craven & Potter 2010).

Les directives peuvent demander que l'interlocuteur accomplisse des actions immédiatement ("NOW-directives", Vine 2009), ou dans le futur. Dans ce dernier cas, la deuxième partie de la paire adjacente consiste en une promesse de la part de l'interlocuteur d'accomplir l'action demandée (Thompson, Fox & Couper-Kuhlen 2015). Ici nous nous intéressons aux directives se référant aux actions immédiates, comme celles données par un parent à un enfant pendant le repas pour l'inciter à manger. Ce type de directives est typiquement produit sans délai, sans modalisation et sans marqueurs de politesse, par exemple sous forme impérative (voir p.ex. Cekaite 2010 et Craven & Potter 2010 pour les interactions en famille, Mondada 2011, 2013 pour les interactions entre des adolescents jouant à des jeux vidéo, et Mondada 2014 pour les interactions chirurgicales).

Dans le cas d'une réponse qui ne s'aligne pas immédiatement à la directive, l'activité directive continue. Pour les "NOW-directives", les répétitions et les recyclages partiels de la première directive sont fréquents, souvent avec une emphase prosodique; avec ces ressources, le locuteur augmente la pression de la directive et diminue la possibilité pour l'interlocuteur de refuser de s'y conformer (Craven & Potter 2010). Dans les interactions adultes-enfants, les adultes peuvent aussi utiliser en dernier recours des moyens corporels pour assurer l'accomplissement de l'action (p.ex. en escortant l'enfant dans la salle de bain pour qu'il se brosse les dents, Cekaite 2015).

Comme discuté ci-dessus, les directives ont été étudiées dans une grande variété de contextes sociaux. Dans les interactions familiales, elles constituent une ressource importante pour la gestion du comportement d'autrui et donc pour le déroulement des activités familiales quotidiennes. Pourtant, il n'existe à notre connaissance aucune étude sur l'accomplissement de directives en L2 (à part les observations préliminaires présentées dans Skogmyr Marian, Petitjean & Pekarek Doehler 2017). Dans la présente étude, nous étudions ainsi comment un jeune homme au pair et locuteur L2 débutant développe sa capacité à donner des directives aux enfants de sa famille d'accueil.

#### **4. Méthodologie et données**

Conformément à la plupart des travaux en AC sur le développement des compétences d'interaction, cette étude se base sur un dispositif longitudinal impliquant une collection de cas apparaissant à différents moments dans le temps. Notre collection se compose de 79 séquences de directives avec leurs réponses,<sup>2</sup> adressées par Vicente (17 ans) aux enfants de la famille d'accueil

---

<sup>2</sup> Nous définissons une séquence de directives comme une ou plusieurs directives qui renvoient à la même source de problème accompagnées de la réponse de l'interlocuteur, jusqu'à ce que l'action demandée ait été accomplie ou le projet interactionnel abandonné.

(Mathieu, 7.5 ans et Maëlle, 5 ans) pendant ses quatre mois de séjour<sup>3</sup>. A son arrivée, Vicente, bilingue portugais et suisse-allemand, était un apprenant débutant du français; son niveau avait été évalué à A1 sur l'échelle CECRL au début du séjour. Les enfants sont bilingues en français et suisse-allemand, le français étant la langue principale de la famille. Les interactions ont été enregistrées par Vicente à intervalles réguliers (en moyenne dix fois par mois) avec un enregistreur audio, lors des repas avec les enfants ou avec la famille entière. Les interactions ont été transcrites selon des conventions de transcription usuelles en AC (voir p.ex. Jefferson 2004), et les séquences des directives ont été analysées séquentiellement.

## 5. Analyse

L'analyse résume d'abord les pratiques interactionnelles déployées par Vicente pour produire des premières directives et les relancer suite au non-alignement des enfants au début (pendant les deux premiers mois, pt. 5.1) ainsi qu'à la fin (les deux derniers mois, pt. 5.2) de son séjour. Ensuite, nous analysons en détail une pratique particulière que Vicente utilise vers la fin du séjour (pt. 5.3). Enfin, nous présentons un résumé de l'analyse (pt. 5.4).

### 5.1 *Les directives et les relances au début du séjour*

Au début du séjour, Vicente accomplit des directives surtout (1) à travers des formes impératives en un mot comme *mange* ou *arrête*, parfois combinées avec le nom de l'enfant, l'expression *s'il te plaît*, et plus rarement avec un complément d'objet, ou (2) avec un simple appel direct des enfants, des *non* isolés, ou des interjections lexicales ou non-lexicales comme *stop*, *attention*, *mm-hm* et *uh-uh*. Si les enfants ne s'alignent pas immédiatement à la directive, Vicente répète souvent entièrement ou partiellement la première directive, ou bien il a recours à l'un des autres moyens susmentionnés, parfois en ajoutant une emphase prosodique clairement perceptible à l'oreille. L'extrait 1 sert à montrer un exemple typique d'une séquence au début du séjour de Vicente:

---

<sup>3</sup> Les données ont été recueillies dans le cadre du projet de recherche TRIC-L2, "Tracking the development of interactional competence in a second language", financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (no. 100012\_126868/1).

Ex.1, 100316\_Vic5, 03:38

```

1      (3.2) ((musique, son des couverts))
2  MAË: °>£ah hahahaf< tu dances parce que t'es amoureux°.
3      (2.3) ((musique, des bruits))
4  VIC: mathieu assieds-toi: s'il te plaît.
5  MAË? ohh.
6      (1.2) ((musique))
7  MAË: £hmm .hh hmm .hhhh [hhuh hhh£]
8  VIC: mathieu. ]
9      (1.5) ((musique))
10 MAË: +((tousse)) [((tousse))+] ((bruit de chaise))
11 VIC: [ merci.
12      (3.4) ((musique))
```

Ici Vicente (VIC) adresse d'abord (l.4) la directive impérative *assieds-toi s'il te plaît* à Mathieu (MAT), qui semble être debout en train de danser (voir le tour de Maëlle (MAË), l.2). Face à l'absence de réaction de l'enfant, Vicente interpelle à nouveau Mathieu par son prénom, cette fois avec emphase sur la première syllabe (l.8), après quoi on entend le bruit d'une chaise (l.10) et un remerciement de la part de Vicente (l.11).

## 5.2 Les directives et les relances à la fin du séjour

Alors que de façon générale, Vicente produit toujours une grande partie des directives avec les moyens interactionnels susmentionnés (formes impératives simples, apostrophes, interjections), plus tard pendant son séjour ces ressources se trouvent complétées par d'autres ressources qui permettent à Vicente de davantage varier le formatage des directives et des relances. Ces ressources incluent l'utilisation d'un nouveau format grammatical (des constructions déclaratives), quelques nouvelles constructions fixes, ainsi que l'utilisation de menaces et de questions renvoyant aux instructions données par la mère d'accueil aux enfants. Ci-dessous nous nous concentrons sur quatre séquences de directives produites par Vicente lors d'un seul repas vers la fin de son séjour, dans lesquelles il déploie ces deux dernières pratiques pour poursuivre l'activité directive.

## 5.3 L'invocation d'une autorité supérieure

Les extraits 2-5 sont tous issus d'un repas ayant lieu environ 3 mois après le premier enregistrement. Vicente mange seul avec les enfants:

Ex. 2, 100611\_VIC4, 01:24

```

1      (2.1) ((sons de couverts, claquement fort))
2  VIC: non mathieu.
3      (.)
4  VIC: ra[conte ça.]
5  MAT: [+ (icky) ] (ricky chacky)+ ((chante, claquements))
6      [(ché ah-) ] (aow).+ ((chante))
7  VIC: [tu arrêtes.]
8      (0.2)
9  MAT: +(mini couca ah,)+ ((chante))
```

10 (0.3)  
 11 **VIC:** **mathieu** [qu'est-ce qui ta maman] (0.3) dit?  
 12 **MAT:** [(x x: ah:).+ ] ((chante))  
 13 (2.1) ((sons de couverts))  
 14 **MAT:** obéi::r.  
 15 (0.2)  
 16 **MAË:** oui,  
 17 (0.6)  
 18 **MAT:** na::h [j'ai pas ou]blié.  
 19 **VIC:** [maintenant. ]  
 20 (0.3)  
 21 **MAT:** j'ai pas oublié.  
 22 (1.0)  
 23 **MAT:** et on n'est pas corrects,  
 24 **VIC:** si [tu pa:s- <si tu:> ]  
 25 **MAT:** [ce soir on peut pas] regarder le match.  
 26 **VIC:** oui:.,  
 27 (0.8)

Dans cet extrait<sup>4</sup>, Vicente invoque les instructions de la mère après plusieurs tentatives infructueuses pour faire taire Mathieu avec *non mathieu* (l.2), la construction impérative *raconte ça* (même s'il est difficile de savoir à quoi ce tour renvoie, l.4), et le tour déclaratif *tu arrêtes* (l.7). A la ligne 11, Vicente produit alors la question *mathieu qu'est-ce qui ta maman (0.3) dit ?*. Au lieu de continuer à faire des bruits, Mathieu arrête la chanson (l. 12) et produit, après une pause de 2.1 secondes (l.13), la réponse verbale *obéi::r* (l.14). Ce faisant, Mathieu manifeste qu'il n'a pas oublié l'instruction de sa mère, qu'il explicite ensuite (l.18). Peut-être en réponse à la vocalisation *nah::* au début du tour de Mathieu, Vicente produit *maintenant* (l.19), soulignant ainsi davantage encore l'urgence de la directive (Aronsson & Cekaite 2011; Craven & Potter 2010). Mathieu répète ensuite qu'il n'a pas oublié ce qu'a dit sa mère (l.21): ils n'ont pas le droit de regarder le match (de foot à la télé) s'ils ne se comportent pas correctement (l.23; 25). Vicente produit en chevauchement ce qui semble être le début d'une menace reformulant la conséquence d'un comportement inadéquat des enfants (l.24), et confirme ensuite la conséquence énoncée par Mathieu (l.26).

L'extrait 3 a lieu seulement une minute plus tard, quand Mathieu produit à nouveau des bruits (l.1 et 3-5) au lieu de participer aux activités normatives autour de la table (manger sans faire des bruits, passer la mayonnaise, cf. l.2 et 6):

<sup>4</sup> Cet extrait a également été analysé dans Skogmyr Marian, Petitjean & Pekarek Doehler (2017).

Ex. 3, 100611\_Vic6, 02:36

```

1      (5.9) ((bruits divers, claquements))
2  MAË: °(x xx x)° [s'il te plaît (0.2) la mayoNNAI:::SE.]
3  MAT:      [(ihaha::::::::::::::::::::::::::::::::::::) +      ] ((crie))
4  MAT: +(a: a-uh-uh)+ ((crie/chante))
5  MAT: +(x x) [(x x.)]+ ((chante))
6  MAË:      [  MA: ]::T.
7      (0.3)
8  VIC: mathieu.
9  MAË: t'es +↑SOU+[:rd?] ((claquement fort))
10 VIC:      [ MAT]ieu tu (0.3) obeyer,
11      ou nous va pas regarder le match.
12      (0.6) ((claquement))
13 VIC: maintenant.
14      (0.7)
15 MAT: mais c'est maëlle: [qui c]rie:.
16 VIC:      [no:n.]
17      (2.0)

```

Après avoir interpellé Mathieu par son prénom et avec emphase (l.8), Vicente lance une menace sous la forme d'une directive déclarative suivie par la conséquence négative en cas de non-alignement (l.10-11): *MATHieu tu (0.3) obeyer ou nous va pas regarder le match*. Suite à une brève pause (l.12), il souligne encore l'urgence de la directive avec *maintenant* (l.13). Alors que Mathieu verbalise sa résistance (l.15), il semble en réalité s'aligner avec la directive puisqu'il arrête de chanter et de faire du bruit (cf. le dernier claquement, l.12). Dans cet extrait, Vicente ne fait donc pas explicitement référence à la mère, mais en formulant la conséquence négative d'une éventuelle désobéissance de Mathieu, il invoque indirectement les instructions que Mathieu a lui-même verbalisées juste avant (cf. extrait 2).

L'extrait 4 se produit environ 8.5 minutes après l'extrait 3:

Ex.4, 100611\_Vic10, 09:01

```

1      (0.8)
2  MAË: vicente?
3  VIC: mhm?
4  MAË: je vais vite chercher quelque chose.
5      (0.3)
6  VIC: non >non non non< [maëlle, ]
7  MAT:      [NON NON,]
8  VIC: [ma- maëlle, ]
9  MAT: [NON NON NON,]
10 VIC: [viens.]
11 MAT: [NO:N, ]
12      (0.4)
13 VIC: (a)ssieds-toi.
14 MAË: ↑AH::,
15      (0.9) ((trois claquements))
16 MAË: ((tousse)) [((tousse))      ]
17 MAT:      [SUR LA [ (CHAI):::SE).      ]
18 VIC:      [>non non] non non<] arrête.
19      (0.5)
20 VIC: arrête maëlle aussi.
21      (0.3)
22 MAË? +(X: X: XX XX:) ((chante/crie))+
23 VIC: qu'est-ce que maman (.) dit?=  

24 MAT: =OUI::,

```

25 **VIC: faut pas (des),**  
 26 (0.6)  
 27 **MAT: (xx x).**  
 28 (0.2)  
 29 **MAT: moi avec maëlle contre [(x) ]**  
 30 **MAË: [fmoi] je joue (x x xx:).f.**  
 31 (1.0)  
 32 **MAË: fEHh hhhf**  
 33 (1.0)

Cette fois-ci, les premières directives de Vicente répondent au fait que Maëlle quitte la table (cf. l.4). Ses tentatives pour faire revenir Maëlle (l.6, 8, 10, 12) sont accompagnées par des *NON* criés en répétition par Mathieu (l.7, 9, 11), qui augmentent le caractère désordonné de la situation. Vicente dit alors à Mathieu d'arrêter (l.18), après quoi il étend la directive à Maëlle (l.20). Le manque d'alignement des enfants (cf. cris à la ligne 22) amène Vicente à invoquer à nouveau les instructions de la mère, cette fois-ci à travers la question *qu'est-ce que maman (.) dit?* (l.23). Mathieu répond à haute voix avec *OUI::* (l.24), peut-être pour signaler qu'il se souvient de ce qu'a dit sa mère. Vicente commence ensuite à formuler ce qui semble être l'instruction de la mère (*faut pas (des)*, l.25), mais s'arrête avant de compléter son tour. L'activité directive est ensuite abandonnée, les enfants parlant maintenant plus calmement de ce qui semble être un jeu (l.29-30).

Presque immédiatement après l'extrait 4, Vicente invoque pour la dernière fois pendant l'enregistrement de ce repas les instructions de la mère:

Ex. 5, 100611\_Vic11, 10 :28

1 **MAT: t'enlèves ton bras maëlle?**  
 2 (0.6)  
 3 **MAT: maë::lle.**  
 4 (0.2)  
 5 **VIC: uh [>uh-uh.<]**  
 6 **MAË? [(e:h) ] ou::↑[i,]**  
 7 **VIC: [ a]ttends.**  
 8 (0.8)  
 9 **VIC: arrête.**  
 10 (.)  
 11 **VIC: maëlle aussi.**  
 12 (1.0)  
 13 **VIC: non,**  
 14 (0.5)  
 15 **VIC: maë:lle, mathieu,**  
 16 (.)  
 17 **MAË? +(mhrai:[rh:)+ ] ((bruits de gorge))**  
 18 **VIC: [qu'est-ce ] que c'est avec?**  
 19 **MAT: oBÉ↑I::R:.**  
 20 (0.2)  
 21 **VIC: obéir.=**  
 22 **MAT: +=SINON PAS REGARDER MATCH.+ ((chante))**  
 23 **[+SINO:N PAS] REGARDER+ ((chante))**  
 24 **VIC: [mm-mm. ]**  
 25 **MAT: +MAT[CH! ] ((chante))+**  
 26 **VIC: [oui.]**  
 27 (0.8)  
 28 **MAT: +(x:) (veux) regarder <↓le ↓ma::tch.> ((chante))+**

Après plusieurs tentatives inefficaces pour arrêter le comportement des enfants à travers des interjections, apostrophes, impératifs etc. (l.5, 7, 9, 11, 13 et 15), Vicente produit la question *qu'est-ce que c'est avec?* (l.18). Cette question, malgré son formatage elliptique, mobilise immédiatement la réponse *obé↑i::r:* de Mathieu (l.19), produite avec emphase et une prosodie marquée. La réponse est suivie par une confirmation de Vicente (l.21), après quoi Mathieu formule la conséquence *sinon pas regarder match* en chantant à haute voix. L'activité est ensuite abandonnée, et les participants continuent le repas.

#### 5.4 Résumé de l'analyse

Les extraits 1-5 montrent différentes pratiques interactionnelles que Vicente utilise pour lancer et relancer des directives aux enfants. L'extrait 1 illustre comment Vicente, au début de son séjour, s'appuie surtout sur un répertoire limité de ressources pour produire des premières directives et des relances, comme des impératifs simples, des apostrophes, et des interjections. Les extraits 2-5 illustrent quelques ressources alternatives utilisées par Vicente vers la fin de son séjour, à savoir des questions et des menaces se référant aux instructions de la mère. Dans l'extrait 2, Vicente produit la question *mathieu qu'est-ce qui ta maman (0.3) dit?*, qui, malgré sa nature rhétorique, n'est pas traitée comme telle par Mathieu, qui répond *obéi::r* suivi d'une formulation de la conséquence négative si l'enfant n'obéit pas à Vicente. Immédiatement après, Vicente reformule lui-même cette instruction sous forme de menace (extrait 3). Dans l'extrait 4 Vicente invoque encore une fois les instructions de la mère à travers la question *qu'est-ce que maman (.) dit?*, ce qui mobilise la réponse *OUI::* de l'enfant. Finalement, dans l'extrait 5, Vicente fait pour la dernière fois appel à l'autorité de la mère. Cette fois-ci, la question *qu'est-ce que c'est avec?* suffit pour engendrer la réponse immédiate *oBÉ↑i::R:*.

## 6. Discussion et conclusion

Les cinq extraits analysés ci-dessus illustrent comment Vicente parvient à gérer un problème pratique et délicat lié à ses tâches de jeune homme au pair: faire accomplir aux enfants les actions demandées après un premier non-alignement de leur part. Les pratiques déployées vers la fin de son séjour, à savoir l'utilisation de questions et de menaces renvoyant aux instructions de la mère, contrastent avec ses pratiques au début du séjour. Même si nos observations sont basées sur des données limitées, elles indiquent un développement longitudinal du répertoire des méthodes dont Vicente dispose pour donner des directives et pour les relancer en cas de manque d'alignement des enfants.

En produisant des questions et des menaces rappelant les instructions de la mère, Vicente montre sa capacité croissante à adapter ses pratiques interactionnelles aux aspects circonstanciels de la situation. Dans les extraits 2-5, au lieu de recycler le format de la première directive ou de s'appuyer sur l'une

des autres ressources fréquemment utilisées comme il le fait au début du séjour (cf. extrait 1), Vicente utilise des pratiques de natures très différentes. Les questions posées par Vicente, bien que "rhétoriques" de nature, sont formatées de manière à ce qu'elles puissent aussi être interprétées comme des questions demandant des informations sous la forme d'une réponse verbale. Comme le montrent les réponses des enfants dans les extraits 2, 3 et 5, ceci est bien le cas: au lieu de continuer leurs activités perturbatrices, les enfants s'arrêtent pour répondre verbalement aux questions de Vicente. Cette pratique diffère alors des autres directives produites par Vicente qui ne demandent que l'accomplissement, souvent non-verbal, d'une action. L'invocation des instructions de la mère à travers une pratique interactionnelle particulière s'avère alors localement efficace et montre la capacité croissante de Vicente à adapter ses pratiques pour accomplir des buts interactionnels précis.

La capacité de Vicente à produire des questions et des menaces plus tard pendant son séjour est en partie due à l'élargissement du répertoire de ses ressources linguistiques. Avec plus de ressources, Vicente parvient plus facilement à formuler des tours plus complexes, comme les phrases interrogatives utilisées dans les questions. Mais en plus, en invoquant spécifiquement les instructions de la mère, Vicente mobilise aussi une autre ressource qu'il a maintenant à sa disposition pour faire obéir les enfants, à savoir l'histoire interactionnelle partagée entre les participants. L'invocation des instructions de la mère atteste de la capacité de Vicente à se référer aux expériences précédentes que les participants ont en commun et de tenir les enfants pour responsables de celles-ci<sup>5</sup>. Ce n'est qu'après avoir fait ensemble l'expérience de la mère donnant des instructions aux enfants que Vicente peut invoquer ces instructions en sachant que les enfants savent à quoi il réfère. Les pratiques interactionnelles mobilisées par Vicente dans les extraits 2-5 témoignent alors d'enjeux sociaux plus vastes entourant le développement de la compétence d'interaction (cf. Pekarek Doehler & Berger à paraître), comme l'évolution des relations sociales et des savoirs communs. Dans le cas de Vicente, les savoirs communs concernant des règles normatives établies dans la famille<sup>6</sup> deviennent une ressource interactionnelle que Vicente peut utiliser pour gérer le comportement des enfants.

En somme, les changements observés dans la manière dont Vicente relance les directives lorsque les enfants ne font pas preuve d'alignement montrent une diversification progressive des méthodes pour agir. Cette diversification ne

---

<sup>5</sup> Cette pratique ressemble aussi à l'invocation des "contrats d'activité" (*activity contracts*, Aronsson & Cekaite 2011) concernant l'accomplissement futur des tâches quotidiennes établies entre des parents et des enfants par des séquences de négociation.

<sup>6</sup> Pour une discussion de la famille comme institution et du repas familial comme lieu des "politiques familiales", voir Ochs et Taylor (1992).

semble pas seulement être liée à une augmentation générale des ressources linguistiques permettant la construction de tours plus complexes ou à la capacité à appliquer des ressources grammaticales existantes pour accomplir de nouvelles actions, mais aussi à la capacité de Vicente à s'appuyer sur l'histoire interactionnelle partagée des participants et sur l'autorité supérieure de la mère d'accueil pour engager les enfants dans une routine interactionnelle qui les amène à arrêter leur comportement perturbateur. La diversification des méthodes pour accomplir et poursuivre les directives permet à Vicente de mieux adapter ses pratiques aux contingences de l'interaction et, peut-être, de mieux accomplir ses tâches de jeune homme au pair.

## Remerciements

Je remercie Simona Pekarek Doehler ainsi que deux relecteurs anonymes pour leurs commentaires critiques et constructifs sur des versions antérieures de cet article.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aronsson, K. & Cekaite, A. (2011): Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society* 22(2), 137-154.
- Cekaite, A. (2010): Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk* 30(1), 1-25.
- Cekaite, A. (2015): The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction* 48(2), 152-175.
- Craven, A. & Potter, J. (2010): Directives. Contingency and Entitlement in Action. *Discourse Studies* 12, 1-24.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Cambridge (Polity Press).
- Goodwin, M. H. (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk* 26(4), 515-543.
- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2013): Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics* 46(1), 122-138.
- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2014): Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. In P. Drew, & E. Couper-Kuhlen (eds.), *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam (John Benjamins), 185-214.
- Hellermann, J. (2008): *Social actions for classroom language learning*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Hellermann, J. (2011): Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (eds.), *L2 interactional competence and development*. Bristol (Multilingual Matters), 124-172.
- Jefferson, G. (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam (John Benjamins), 13-31.
- Mondada, L. (2011): The situated organisation of directives in french: Imperatives and action coordination in video games. *Nottingham French Studies* 50(2), 19-50.

- Mondada, L. (2013): Coordinating mobile action in real time: The timely organization of directives in video games. In P. Haddington, L. Mondada, & M. Nevile (eds.), *Mobility and interaction*. Berlin (De Gruyter), 302-343.
- Mondada, L. (2014): Requesting immediate action in the surgical operating room: Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In P. Drew, & E. Couper-Kuhlen (eds.), *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam (John Benjamins), 269-302.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992): Family narrative as political activity. *Discourse and Society* 3(3), 301-340.
- Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (à paraître): On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: A longitudinal study of word-searches in the 'wild'. In J. Hellermann, S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsch (éds.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of L2 interaction in the wild*. Springer.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015): The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno, & S. Eskildsen (eds.), *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin (De Gruyter), 233-268.
- Skogmyr Marian, K., Petitjean, C. & Pekarek Doehler, S. (2017): Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde: état des lieux et illustrations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée*, 2017/2 (Vol. XXII), 127-145.
- Thompson, S. A., Fox, B. A. & Couper-Kuhlen, E. (2015): *Grammar in everyday talk: Building responsive actions*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Vine, B. (2009): Directives at work: Exploring the contextual complexity of workplace directives. *Journal of Pragmatics* 41, 1395-1405.