

Variations sur le contexte en linguistique

Lorenza Mondada
Université de Bâle

S'il est aujourd'hui courant, voire banal, d'affirmer que les usages linguistiques, comme d'autres activités humaines, sont à rapporter à la situation dans laquelle ils se déploient, force est de reconnaître que les dissensions restent grandes dès qu'il s'agit de préciser le type de relation qui s'établit entre les deux, de définir plus précisément cette dimension située ou d'identifier ses traits pertinents (cf. Goodwin & Duranti, 1992). Cette diversité fait de la notion de contexte un moyen d'interrogation des pratiques et des théories en linguistique : puisque la question du contexte, qu'elle soit minimisée ou prise au sérieux, se pose dans tout modèle en sciences humaines, elle permet de caractériser ce modèle par rapport à sa façon de définir sa démarche, de circonscrire son objet et de traiter ses observables.

Nous allons donc expliciter quelques axes fondamentaux qui permettent de distinguer différentes conceptions du contexte, d'abord selon des démarches qui minimisent ou au contraire qui maximisent son rôle (1), puis selon les dimensions privilégiées par sa définition (2). Nous proposerons ensuite quelques exemples (3), montrant que non seulement les activités mais aussi les ressources des locuteurs sont élaborées localement et qu'ils permettent ainsi d'esquisser une approche contextuelle des pratiques et des formes langagières (4).

1. RECONNAISSANCES OU RÉDUCTIONS DU RÔLE DU CONTEXTE

Dans les sciences du langage comme dans d'autres disciplines, la prise en considération de la situation dans laquelle s'ancrent les

usages linguistiques varie considérablement et peut être considérée comme centrale ou comme marginale selon les conceptions que l'on a de la langue et des activités linguistiques. Ainsi les approches de la langue en termes de système ont tendu à réduire voire à nier la part du contexte, alors que les approches se focalisant sur les actions, activités ou pratiques linguistiques ont pu en reconnaître le rôle fondamental et structurant. Pour les premières, la circonscription du rôle du contexte s'opère notamment par l'opposition entre l'intra- et l'extra-linguistique : la langue est conçue comme un objet indépendant, que l'on peut détacher et isoler des pratiques des locuteurs; les unités du système reçoivent une définition et une description autonomes; la reconnaissance du contexte se fait éventuellement en termes d'« influence » de facteurs extérieurs, secondaires, modifiant des sens littéraux et des entités virtuelles déjà constitués. Par contre, la reconnaissance de l'importance du contexte s'impose lorsqu'on considère que non seulement les usages mais aussi la définition des ressources linguistiques sont structurés de façon constitutivement contextuelle. On peut donc distinguer les approches pour lesquelles le contexte est une dimension périphérique dans un modèle dont les dimensions fondamentales restent autonomes, c'est-à-dire décontextualisées, des approches pour lesquelles le contexte est constitutif et implique une redéfinition des objets de l'analyse et de leurs modes d'appréhension.

Il est intéressant de ce point de vue d'observer la façon dont différents paradigmes ont tiré des conséquences différentes face à la reconnaissance de l'existence d'unités « déictiques » ou « indexicales », qui ont la caractéristique de lier nécessairement l'interprétation de leur référence à la situation de leur énonciation. Le traitement de ces unités a en effet provoqué deux types de prises de positions.

— Le premier type, exprimant une version faible de l'indexicalité, leur confère un statut privilégié qui les distingue des autres éléments linguistiques : il s'agit par là de limiter les domaines linguistiques rendant nécessaire le recours à la situation. Cette position renvoie plus radicalement à un point de vue qui traite l'indexicalité comme une imperfection du langage naturel comparé aux langages formels ou aux langues idéales, ces derniers ne recevant d'interprétation qu'au sein d'un système autonome.

— Le second type, exprimant une thèse forte, celle de l'indexicalité généralisée, élargit l'analyse des déictiques à tous les

autres usages linguistiques : le sens d'une expression est toujours contingent par rapport aux circonstances de son énonciation. Cette deuxième position considère donc que l'indexicalité est la condition même du fonctionnement du langage : son indétermination n'est pas un « défaut », mais au contraire une ressource fondamentale garantissant la plasticité des usages linguistiques dans la variété et la singularité des situations.

Les médiations entre ces différentes positions n'ont pas manqué (Kleiber, 1994). Elles ont notamment consisté en une reconnaissance partielle de la dimension contextuelle, comme une dimension venant s'ajouter en deuxième lieu à une première description des caractéristiques essentielles et acontextuelles de l'objet. Cette stratégie, renvoyant à la « thèse du filtrage contextuel » selon l'approche critique qu'en font Moeschler, Reboul, Luscher & Jayez (1994), a été dénoncée par ceux qui y ont vu la tentative de maintenir les anciens modèles et en y ajoutant une dimension supplémentaire (ce que Berrendonner (1981) appelle les « modèles en Y »).

Ces débats ne se limitent pas au domaine des sciences du langage. D'une part ils ont migré dans d'autres disciplines avec le « linguistic turn » qui a marqué les sciences humaines ces dernières décennies, d'autre part ils concernent plus fondamentalement une dimension qui dépasse l'analyse des faits de langue et de communication pour concerner les activités sociales et cognitives en général et qui intéresse ainsi toute discipline en sciences humaines. Deux exemples suffiront : celui des sciences cognitives et celui des études sociales des sciences.

L'importance de la situation a été longtemps sous-estimée en psychologie et en sciences cognitives — la cognition étant alors caractérisée en référence à un ensemble de raisonnements abstraits et universels. L'importance de cette notion devient toutefois centrale dès que l'on s'attache à étudier la cognition telle qu'elle s'élabore et se manifeste dans des activités pratiques ayant lieu dans des situations sociales. La situation n'y est plus conçue comme un ensemble de facteurs extérieurs intervenant (comme des « biais ») sur des mécanismes définis par ailleurs, mais comme une ressource sur laquelle s'appuie la structuration de l'activité cognitive. C'est ainsi que des chercheurs comme Lave (1988) se sont intéressés aux formes radicalement différentes que pouvaient prendre des activités cognitives, arithmétiques par exemple, à travers des situations aussi

diverses que les achats au supermarché, le calcul des calories pour une cure amaigrissante, les transactions dans un marché africain, les exercices d'arithmétiques en classe ou... les tests psychologiques. Ces discontinuités montrent que l'activité arithmétique, et plus généralement la « cognition située », est organisée socialement et intersubjectivement, que ce soit dans des situations quotidiennes ordinaires, dans des situations impliquant des compétences spécialisées ou encore dans des situations prétendument « neutres », comme celles des laboratoires expérimentaux.

La sous-estimation du caractère situé de la cognition s'appuie sur des dichotomies opposant raisonnement ordinaire et raisonnement scientifique, pensée concrète et pensée abstraite, voire cultures primitives et cultures modernes, et évaluant les premiers à l'aune d'étalons rationnels idéaux et normatifs incarnés par les seconds (voir les débats réunis dans le classique Hollis & Lukes, 1982). La mise en question de ces « Grands Partages » (Latour, 1983) réoriente la problématique et ouvre d'autres perspectives.

Une de ces perspectives a été développée par l'étude sociale des sciences associée à une approche ethnographique de l'espace du laboratoire, focalisant son attention sur les activités pratiques des chercheurs ainsi que sur les objets qu'ils manipulent quotidiennement (Barnes, 1982; Pickering, 1992; Lynch, 1993). Ceci a permis d'observer une cognition « incarnée », pratique, ajustée à son contexte, profondément imbriquée dans des activités sociales et organisationnelles — contrastant avec une vision idéaliste et mythique de la science comme reposant uniquement sur des raisonnements abstraits ou des hypothèses formalisées et explicites. De même, ceci a permis de dépasser une distribution complémentaire du travail découpant les domaines d'étude selon le clivage entre ce qui est « interne » à la science et ce qui y est « externe », entre institutions socio-professionnelles de la recherche et produits cognitifs de cette recherche, entre discours et objets scientifiques. Au contraire, cette approche ethnographique a permis de reconnaître l'indissociabilité des contextes et des contenus de la science, des activités sociales et des activités cognitives, des faits et des formulations des faits. Dès lors, l'indexicalité, la réflexivité, la dépendance contextuelle définissant le caractère occasionnel et local des pratiques, ne sont plus considérées comme des facteurs supplémentaires, mais comme une dimension constitutive des activités scientifiques (Knorr-Cetina & Mulkay, 1983).

A travers ces deux exemples, tirés de deux disciplines autres que la linguistique, la problématique du contexte se complexifie : si rien ne semble plus échapper à la dimension située des activités humaines — y compris la construction d'entités se présentant comme étant indifférentes au contexte — la question reste entière de savoir comment appréhender son fonctionnement.

2. QUELLE DÉFINITION DU CONTEXTE ?

La reconnaissance ou la marginalisation du rôle du contexte, dont on a vu qu'elle était un enjeu non seulement pour la linguistique, n'est ainsi pas suffisante pour caractériser les différents modèles : encore faut-il préciser quelle approche, définition, conception du contexte est proposée.

En effet, la notion de contexte elle-même ne possède pas de définition stable et partagée. D'une part, les notions de contexte et de situation se chevauchent, voire se confondent — ainsi Malinowski et Firth parlaient de « contexte situationnel » ou de « contexte de la situation » (Farago, 1979). D'autre part, il existe des tentatives de les distinguer nettement : dans cette perspective, on peut par exemple définir le contexte comme étant un ensemble délimité de dimensions pertinentes pour l'activité en cours, alors que la situation est l'ensemble des dimensions potentiellement disponibles au moment de cette activité.

Dans d'autres cadres théoriques, la notion de contexte a été souvent identifiée avec le discours entourant l'entité linguistique étudiée (on parle aussi d'« environnement »), par opposition à la situation entendue comme la scène où ce discours était énoncé (on parle aussi de « circonstances ») (cf. Mahmoudian, 1997). Cette opposition est reformulée, en linguistique textuelle notamment, par la dichotomie entre co-texte (l'entourage linguistique du fragment textuel concerné) et contexte (les facteurs extra-linguistiques de l'acte de communication). Cette opposition entre le contexte « externe » et le contexte « interne » du discours ne définit toutefois pas deux domaines radicalement disjoints : ainsi, par exemple, deux interlocuteurs caractérisables comme médecins par leur statut « externe », peuvent manifester leur identité dans leur discours (contexte « interne ») en exhibant leur parler spécialisé.

Il découle de ces différentes conceptions des modes de description divers du contexte, statiques ou dynamiques, selon la perspective de l'observateur ou la perspective des participants, consistant dans ce dernier cas à identifier leurs propres procédures contextualisantes. Nous allons brièvement esquisser ces possibilités ci-dessous.

Le contexte n'est pas défini de la même façon si on le considère comme un ensemble monolithique de caractéristiques préexistant à l'énonciation et comme un ensemble prédéfini de paramètres qui, selon les modèles, influence, correspond à ou est le miroir des usages linguistiques — ou bien si on le considère comme un ensemble de dimensions émergeant au fil de l'activité linguistique, établi par les participants autant que structurant leur comportement, pouvant exploiter des dimensions hétérogènes et non prédéterminées. La première est une conception statique du contexte : elle est notamment motivée par un souci de comparabilité et donc d'homogénéisation de données recueillies dans des contextes divers, documentant des axes de variation caractérisables par leur regroupement autour de paramètres prédéfinis. La deuxième est une conception dynamique : le contexte ne se réduit ni aux aspects physico-perceptifs ni aux aspects cognitifs (savoirs, croyances, buts partagés ou non), mais est constitué par les activités des participants : il est donc flexible, se transformant au fil des actions et des interactions. Il en découle que pour la première perspective la question est de savoir ce qui appartient ou n'appartient pas au contexte, alors que pour la deuxième perspective la question est plutôt de décrire les processus d'identification, de sélection, de configuration des aspects pertinents du contexte par les locuteurs. La première vise une description systématique, centrée sur un nombre fini de paramètres permettant d'isoler des variables comparatives (tels que, par exemple, le lieu, le temps, les catégories caractérisant les participants, le degré de formalité, le type d'événement); la seconde permet une description phénoménologique et procédurale, qui tienne compte du point de vue des locuteurs, ainsi que de leurs stratégies interprétatives et énonciatives.

Le traitement traditionnel du contexte comme un ensemble de facteurs causaux externes, délimité *a priori* par un regard abstrait, pose un problème, soulevé par les ethnométhodologues : le contexte dans lequel se déroule une interaction peut faire l'objet de descriptions multiples et concurrentes, sans que l'on sache *a priori*

laquelle est pertinente (Sacks, 1963). Ainsi en va-t-il par exemple de la catégorie socio-professionnelle des interactants, souvent retenue comme un paramètre contextuel : le fait qu'une conversation ait lieu dans un hôpital entre des personnes pouvant être catégorisées comme un docteur et un patient n'autorise pas automatiquement son interprétation en termes d'une conversation médicale — d'autres descriptions de ces personnes étant tout aussi possibles, selon leur âge, leur sexe, leur religion, leur appartenance ethnique, mais aussi selon des caractéristiques plus contingentes. Une description extérieure et *a priori* du contexte est ainsi toujours potentiellement infinie.

Une solution consiste à définir le contexte comme réflexivement accompli par les participants à l'activité en cours : ceci signifie que le contexte n'est pas donné mais construit par les participants dans leur effort de le rendre disponible; il est exploité par les acteurs comme une ressource leur permettant d'organiser leur activité de façon mutuellement compréhensible au fur et à mesure que celle-ci se déroule, et qu'en même temps il est configuré, produit et reproduit par cette même activité comme étant pertinent et intelligible pour elle. La question du contexte, dans sa reformulation par Schegloff (1992), devient alors celle de savoir par quelles procédures les participants retiennent comme étant pertinent tel ou tel aspect du contexte, en s'orientant vers lui pour interpréter et produire l'interaction, le rendent pertinent dans l'organisation séquentielle de l'interaction en cours. Au lieu de considérer que le contexte est pré-défini, il s'agit donc d'observer comment sa pertinence émerge localement, comment le discours le confirme et l'accomplit en s'orientant vers tel ou tel élément pertinent. Il existe de multiples descriptions possibles de la situation où l'activité discursive se déroule; il faut donc se donner une « procédure de pertinentisation » (*relevancing procedure*) pour identifier quel est le contexte de l'interaction. Celle-ci peut reposer sur une description fournie par le chercheur, légitimée par son inscription théorique et ses méthodes d'analyse, ou sur une caractérisation du contexte par les locuteurs eux-mêmes. Dans ce dernier cas, il s'agit de montrer quels aspects de la situation sont traités comme pertinents par les locuteurs et pour leur action en cours :

[...] in an interaction's moment-to-moment development, the parties, singly and together, select and display in their conduct which of the indefinitely many aspects of context they are making relevant, or

are invoking, for the immediate moment. One additional constraint needs to be mentioned : that relevant contexts should be procedurally related to the talk said to be contingently related to them. That is, there should be some tie between the context-as-characterized and its bearing on "the doing of the talk" or "doing the interaction".

(Schegloff, 1987 : 219)

Ceci invite à analyser le détail du discours des locuteurs pour voir si et comment il s'oriente vers le contexte ainsi formulé, en tenant compte du fait qu'il est rendu disponible par et pour les locuteurs eux-mêmes — comme le souligne Zimmermann :

[...] since context functions to foreground and activate pertinent knowledge and skills and to provide the situated sense and relevance of activities, it must in some sense be "available" to participants in these activities, then and there. The availability of context is found precisely in the ways in which participants make locally observable and accountable for one another such features of their current activities. That is, insofar as context "beyond" the immediate interactional situation influences conduct, it does so only insofar as it is oriented to in some fashion by participants who hold each other accountable [...] for exhibiting contextually sensitive actions.

(1992 : 36)

Afin de pouvoir se comprendre et se faire comprendre, les participants procèdent ainsi à des activités de contextualisation qui configurent les éléments pertinents du contexte : les locuteurs recourent à un certain nombre de marqueurs, verbaux et non-verbaux, appelés par Gumperz des « indices de contextualisation » (1992, cf. Auer, 1986; Auer & Di Luzio, 1992), par lesquels ils pointent, identifient, rendent pertinent, maintiennent ou transforment un aspect du contexte comme intervenant dans l'interprétation des énoncés produits. Les stratégies de contextualisation, qui définissent la compétence communicationnelle des locuteurs, relient ainsi des indices tels que le fait de sélectionner le prénom au lieu du nom de famille, d'opérer une alternance de langue, de modifier la prosodie, de faire un certain geste, d'ostenter un certain regard, etc. avec des interprétations, des inférences, des attentes d'arrière-plan qui confèrent son intelligibilité au discours.

3. ACCOMPLISSEMENTS CONTEXTUELS

De la discussion qui précède, nous retiendrons une approche dynamique et endogène du contexte, qui se centre autour de deux dimensions fondamentales :

- la *séquentialité du discours* en train de se dire. En se déroulant, l'interaction exerce un double effet séquentiel, *prospectif* en contraignant ce qui suit et *rétrospectif* en proposant des interprétations de ce qui précède. Ainsi l'interaction n'est pas structurée de façon exogène par des modèles, des normes ou des règles préétablis que les interlocuteurs suivraient en les ayant intériorisés, mais s'organise de façon endogène tour par tour, en vertu des pertinences et des implications que chaque tour projette sur le suivant et en vertu de la façon dont le suivant les met en oeuvre, les modifie ou les met en cause;

- le *rôle structuré et structurant du contexte*. Le discours contribue à définir le contexte, qu'il modifie par son existence même. En s'ajustant et en s'orientant de façon mutuellement accessible vers une dimension du contexte, les interlocuteurs contribuent à la faire émerger et à la rendre pertinente, configurant ainsi le contexte comme étant structuré par cette dimension plutôt que par une autre.

Ces deux dimensions (cf. Schegloff, 1992) définissent le caractère localement négocié des nombreuses dimensions d'analyse, que nous allons brièvement illustrer.

3.1. ACCOMPLISSEMENTS SITUÉS DE LA DÉFINITION DU CONTEXTE

La question de la définition du contexte se pose immédiatement dès la présentation d'un extrait de transcription. Ainsi pour l'exemple reproduit ci-dessous, on pourrait dire qu'il se déroule dans un établissement scolaire en Suisse Romande, et plus précisément dans une classe d'accueil pour enfants immigrés et réfugiés nouvellement arrivés dans le canton de Neuchâtel. Mais cette brève description suscite immédiatement des questions de fond : quelle est la pertinence de ces descriptions ? est-ce que d'autres auraient pu être invoquées ? comment interviennent-elles, si elles doivent intervenir, dans la lecture de l'extrait ? Une première solution consiste à dire que l'extrait a été enregistré dans une classe, et que *donc* il s'agit d'une interaction scolaire. Une deuxième solution, par contre, consiste à

suspendre la pertinence de ces indications pour prendre en considération ce qui se passe dans ce fragment d'interaction.

Exemple 1 (pnr33-fcg21043)¹ :

(E est l'enseignant, les autres sont des élèves)

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

¹ Conventions de transcription adoptées :

/ et \	intonation montante et descendante
[	chevauchement
RAVINE	segment prosodiquement accentué
:	allongement vocalique
xxxx	segment incompréhensible
.	pauses
((rires))	notation d'un phénomène non transcrit
par-	truncation

24 I: pis il emmène le: ... à repasser là:

25 A: e fer ouais

Une brève analyse de cet extrait permet de caractériser la structuration de l'activité en cours — ici un récit — selon les formes de participation particulière (cf. Gajo, Koch, Mondada, 1995). Le récit est pris en charge par A et par I, de façon complémentaire et collaborative : ils proposent ensemble des points de départ d'épisodes (1-2), ils se distribuent l'énonciation du discours citant et du discours cité (5/6-7), l'un commente ce que l'autre raconte (21-22), l'un achève l'énoncé narratif de l'autre (22-23-24), l'un fournit les mots manquants à l'autre (24-25), etc. Cette façon d'organiser conjointement l'activité qui caractérise les tours 1-7 et 20-25 est suspendue dans une parenthèse (8-19) déclenchée par E. Son intervention (8) reçoit une réponse de A et I (9-10) que l'on peut dire appropriée à toutes fins pratiques, manifestant dans son caractère elliptique même que les participants se sont compris. La répétition de cette intervention en 11, toutefois, transforme sa valeur : ce n'est plus un énoncé montrant ou assurant la compréhension locale d'un épisode narratif, mais une question visant à éliciter du vocabulaire chez les élèves, ainsi que le montre le rejet de la réponse donnée par I en 12, la recherche du « mot juste » donné avec des synonymes et en interrogeant le savoir lexical des élèves (16), et leur réaction l'inscrivant dans la gestion mémorielle du savoir scolaire et son évaluation (14). Cette intervention de E introduit une discontinuité importante, passant d'une collaboration symétrique de A et I à un questionnement asymétrique exercé par E, d'une activité de récit à une activité d'exercice de vocabulaire.

En constatant cette rupture, on peut dire que cette intervention transforme le contexte de l'interaction, qui n'est plus une interaction entre pairs mais devient une interaction maître-élève, et donc qui n'est plus une interaction où les catégories pertinentes sont celles de récitants/public mais celles de maître-élèves. Tel qu'il intervient en 8, tel qu'il est traité par A et I en 9-10, E est encore un participant destinataire de la narration, voulant s'assurer de la compréhension d'un passage. Par contre, en réitérant celle qui devient une question en 11 et 13, E accomplit localement son rôle d'enseignant. Par la façon dont les acteurs structurent leur activité en cours, de façon locale, ils accomplissent donc le contexte de cette activité, qui est successivement conversation entre pairs ou interaction scolaire, et les catégories pertinentes qui la définissent — qui émergent de l'interaction et ne sont pas attribuées a priori par l'analyste. Les

participants ne *sont* donc pas des adolescents, des élèves, des alloglottes, des étrangers... mais ils peuvent accomplir localement une ou plusieurs de ces catégories.

3.2. ACCOMPLISSEMENTS SITUÉS DU SENS

L'entretien est un autre terrain à partir duquel la problématisation du contexte est cruciale. En effet, on peut considérer l'entretien comme un observatoire d'où l'on peut extraire des données décontextualisables selon les fins de l'enquête; ou bien on peut reconnaître l'imbrication contextuelle constitutive du contexte, des données recueillies et des pratiques de questionnement, et les interpréter très différemment.

Lorsque l'entretien est conçu comme un événement qui s'organise dans la coordination des interlocuteurs, et les objets de discours qui en sont issus comme des entités construites par l'interaction, l'analyse s'oriente vers la définition des procédures et des catégories par lesquelles les locuteurs rendent intelligible leur discours plutôt que vers une analyse de contenus repérés au moyen de grilles catégorielles préalablement élaborées par le chercheur. Observer les activités discursives et descriptives des locuteurs permet de relever la façon dont ils élaborent ou utilisent, à toutes fins pratiques, des catégories dont la pertinence émerge ainsi contextuellement (Mondada, 1991, 1996, 1998b; Mondada & Söderström, 1993, 1994). Ainsi que le soulignait Sacks (1963) face aux enquêtes, classiques depuis Durkheim, sur le suicide, le problème n'est pas de faire des statistiques des morts par suicide et se demander si elles correspondent à la vérité, mais consiste à se demander préalablement comment des acteurs sociaux, comme les policiers, les médecins légistes, la famille, confrontés à une mort, décident qu'il s'agit bel et bien d'un suicide : le problème devient ainsi de décrire les dispositifs qui permettent de sélectionner une catégorie pertinente parmi d'autres.

Les exemples de mécompréhension issus du recours à des questionnaires servant de base aux entretiens sont illustratifs de la non-prise en compte des catégories propres aux acteurs et de la projection des catégories des enquêteurs. Ainsi, Suchman & Jordan (1990) citent un entretien réalisé dans le cadre d'une enquête sur la consommation d'alcool, où en réponse à une question, l'informateur affirmait qu'il consommait habituellement un ou deux verres de vin

au repas du soir, et où, en réponse à une autre question, il disait ne pas avoir consommé d'alcool durant sept mois de l'année précédente. En fait, ce que le codage des questions traitait comme une inconsistance, voire une contradiction, relevait d'une distinction de l'informateur entre boire du vin et boire de l'alcool fort, les deux n'étant pas catégorisés et comptabilisés de la même façon par lui — distinction que n'avait pas prévu le questionnaire. Ces problèmes peuvent se poser même dans le cadre d'enquêtes qualitatives et ethnographiques : Hymes (1982) cite le cas d'un questionnaire proposé à des parents d'élèves, qui, à la question de savoir s'ils avaient déjà rencontré le coordinateur chargé des relations entre l'école et leur communauté ethnique, répondaient négativement, parce que pour eux « rencontrer » signifiait le connaître et lui avoir parlé personnellement, et non pas simplement lui avoir été présentés formellement. Dans les termes du questionnaire, ils n'avaient jamais rencontré le coordinateur, alors que dans des conversations informelles ils mentionnaient qu'ils l'avaient déjà vu.

C'est donc le contexte dans lequel émergent les catégories et les dispositifs de catégorisation à disposition des locuteurs qui sont à décrire; ceci pour éviter de considérer des divergences comme des contradictions, ces dernières relevant d'une vision référentielle du langage qui mesure la vérité des énoncés en rapport à un monde « extérieur », qui ne tient pas compte des contextes dans lesquels ces énoncés apparaissent. Le contexte n'est lui-même pas prédéfini mais se constitue réflexivement au fur et à mesure que se déroule l'interaction, comme le montre cet exemple :

Exemple 2 (us/os-lse/g) :

- 1 G: [...] donc comme quartier \ ça c'est chouette alors c'est / c'est bien c'est / très pratique c'est / non non il est bien défini donc hein \
- 2 E: c'est le centre-ville /
- 3 G: ouais c'est le centre-ville alors \
- 4 E: pour vous vous avez l'impression d'être au centre-ville /
- 5 G: ah oui tout à fait alors tout à fait hein \
- 6 E: mhm mhm
- 7 G: et puis je crois qu'il y a pas un autre quartier plus / mieux que ça donc \
- 8 E: [mhm mhm
- 9 G: [pour aller au centre-ville donc \ système de communication / tout ça c'est c'est bien défini [c'est bien placé \

- 10 E: [oui
 11 Mme G: [ça c'est l'habitude c'est
 l'habitude \ nous est restés comme ça tellement de temps ici
 que que les enfants ils vont pas partir [rire]
 12 G: oui mais ça veut rien dire avec la définition du centre-ville
 hein /

On peut observer ici trois variations de la catégorie « centre-ville ». Elles trouvent place dans trois dynamiques distinctes quoique liées : entre actes initiatifs (questions) et actes réactifs (réponses); entre l'introduction d'une catégorie par l'enquêteur et son utilisation par l'informateur, entre les différentes orientations envers le destinataire. Au sein de ces dynamiques, la catégorie « centre-ville » est successivement affirmée (G31), niée (G37), respécifiée (G40) à propos de l'entité spatiale du « quartier ».

Dans chaque cas, on a une orientation interlocutive différente : les deux premiers concernent l'informateur (G) et l'enquêteur (E), qui prennent successivement un rôle initiatif; le troisième concerne G et sa femme (Mme G) à l'exclusion de l'enquêteur. En outre, au niveau des auto-formulations et des hétéro-reformulations, la catégorie « centre-ville » est d'abord proposée par l'enquêteur et seulement ensuite introduite de façon autonome par l'informateur, qui, de cette façon, se l'approprie.

Dans ces mouvements conversationnels, l'unité spatiale du quartier est comprise relativement à trois configurations différentes : alors que dans le premier cas on a une qualification positive du quartier qui est considéré *per se*, dans les deux autres le quartier est rapporté à une autre unité, centrale dans le deuxième cas, périphérique dans le troisième. La catégorie de « centre-ville » appliquée au quartier est variable selon les mises en relation : le quartier seul est un bon exemple de centralité; comparé au centre par excellence il est un moins bon exemple, alors que comparé à la périphérie il est à nouveau un exemple pertinent. Cette catégorie, dont on postule en général l'évidence et qui de cette façon est traitée comme « donnée », devient ainsi problématique au regard d'une attitude qui en rechercherait une définition vraie en toute situation, échappant aux contextes de son utilisation. Au contraire, elle ne pose aucun problème si on la considère comme accomplie pratiquement au cours de mouvements interactionnels où elle est susceptible de prendre tour à tour des sens différents.

On trouve un problème analogue dans l'extrait suivant :

Exemple 3 (us/os-ge/d) :

- 1 E: et donc: toi maintenant t'es sous contrat de confiance là
[dans xxx
- 2 I: [non\ je suis passé depuis une année à peu près / je suis passé
d'un contrat de confiance à un BAIL \ avec la ville
- 3 E: mhm
- 4 I: dans c't immeuble ici [y a
- 5 E: [y a encore des baux
- 6 I: y a encore des baux
- 7 E: ouais
- 8 I: y avait encore des baux à reprendre parce qu'il y avait une
famille qui qui se cassait d'ici\ et comme moi j viens de me
marier il y a une année alors j'avais pas envie de rester sous
contrat de confiance puis en plus / j'ai jamais été très:
association euh: assoc- ça m'a toujours fait chier quoi \ j'ai eu
beaucoup de problèmes ici à l'intérieur de de l'Association
j'avais un peu de peine à me fondre dans dans le dans la
manière de vivre des gens ici /
- 9 E: hmh
- 10 I: et puis les rapports: qui étaient assez euh assez proches entre
les gens moi j'ai pas en- forcément envie de me fondre avec ces
gens-là tu vois / j'avais envie de faire un choix quand même \
j'connaisais pas ces gens puis y en a certains qui ne m'ont
pas tellement plu \ j'ai pas eu envie si tu veux de me me fondre
dans la masse quoi \ alors petit à petit je me suis un peu écarté
- 11 E: tu voulais un coin à toi
- 12 I: oui tout à fait \ surtout que j'avais d'autres histoires à l'Usine
et tout / associatives aussi qui m'intéressaient beaucoup plus\
c'est-à-dire au niveau culturel et puis ça me prenait déjà cent
pour cent de mon temps donc j'avais pas encore à m'occuper
de trucs ici tu vois / alors voilà pour finir je me suis un peu
écarté \ j'ai demandé justement à la ville de Genève qu'ils me
fournissent un un bail ici quoi pour rester quand même dans
le quartier
- 13 E: t'avais envie de rester là quand même
- 14 I: ouais j'avais quand même envie de rester là
- 15 E: ouais
- 16 I: c'est un environnement qui qui me correspond assez malgré
tout quoi \

La question de E en 1 n'est pas uniquement une requête d'information, mais opère une catégorisation de I. En effet, les « contrats de confiance » sont des accords passés en Suisse romande entre la ville et les occupants d'immeubles faisant l'objet de projets

de démolition : les autorités tolèrent que les signataires continuent à vivre dans les immeubles squattés, et en échange ceux-ci s'engagent à les quitter au moment où les travaux de démolition commencent. Dans le cas étudié ici, les contrats de confiance sont gérés par une Association créée par les premiers occupants des lieux. Être sous « contrat de confiance », par opposition à avoir un bail régulier, est une description qui opère une catégorisation de l'habitant, allant de pair avec des inférences quant à ses activités, ses intérêts, sa position socio-politique. La réponse de I, qui se développe dans une longue description, est orientée vers la négation de cette catégorisation et la neutralisation de ces inférences : elle construit ainsi une intelligibilité alternative de sa situation. La description prend la forme d'un récit, celui du passage de la catégorie qui lui est attribuée par E, correspondant à un état passé, à une nouvelle catégorie, qui s'établit dans la différenciation, dans l'« écart ». Cet « écart » est accompli dans le processus descriptif lui-même, dans le déploiement successif d'une série de descripteurs qui s'élaborent progressivement et qui parcourent la distance entre d'une part « avoir un peu de peine » et « ne pas avoir envie », et d'autre part entre « me fondre dans la manière de vivre des gens ici »/« avec ces gens-là »/« dans la masse » — où le renversement du déictique spatial (ici/là) puis la redénomination péjorative (gens/masse) opèrent la différenciation. L'écart s'auto-décrit ainsi littéralement dans son surgissement, dans le parcours établi par les différentes reformulations. Une fois creusé, il peut être relativisé : la distance est ainsi réduite, par l'affirmation de l'ancrage aux lieux (cf. le connecteur « quand même » 12, 16) et par une réassociation de ces lieux à l'identité du locuteur (16). Ceci est possible grâce au désamorçage des inférences que le « contrat de confiance » et un lien trop étroit à l'Association qui le gère pouvaient susciter : c'est ainsi qu'en 8 le rapport à l'Association est nié (« j'ai jamais été très : association euh : assoc- ça m'a toujours fait chier quoi »), de façon radicale (ce n'est pas seulement le lien contingent à cette Association particulière qui est en cause, mais la définition de l'être de I selon son incapacité à s'associer — dans « j'ai jamais été très : association »). Une fois opérée sa recatégorisation, I peut se resituer positivement par rapport à la vie associative (en 12). Ce qui serait considéré comme une contradiction par une approche référentielle interprétant ces descripteurs à l'aune d'une réalité objective, stable et indépendante et au moyen d'une confrontation de ces affirmations grâce à leur extraction de leur contexte et co-texte,

est interprétable dans une approche procédurale comme un processus d'émergence d'une version intelligible et acceptable des faits qui se configure dans son propre déploiement syntagmatique.

Les ressources linguistiques sont ainsi à la fois convoquées, exploitées et retravaillées dans ces processus par lesquels le locuteur plie la langue à ses exigences configurant localement l'intelligibilité descriptive.

3.3. ACCOMPLISSEMENTS SITUÉS DE LA FORME LEXICALE

Cette façon d'exploiter les ressources linguistiques en contexte a des effets sur les ressources elles-mêmes : si celles-ci sont parfois utilisées par les locuteurs comme s'ils puisaient dans un réservoir commun de formes et de valeurs linguistiques, d'autres cas de figure sont envisageables, où, au contraire, les locuteurs refaçonnent les formes et les valeurs de la langue à toutes fins pratiques, de façon négociée, i.e. passant au crible de l'interprétation et de la reconnaissance (ou de l'ignorance) mutuelle.

Exemple 4 (pnr33-ocac10054e) :

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

L'opacité, l'ambiguïté, la mauvaise compréhension ou la difficulté de production imposent une interrogation de la langue. Elle peut se faire au niveau du signifié, ici à l'occasion de la recherche d'un mot : ce mot est d'abord proposé par hypothèse par un élève (« rampe », 05), puis il est interrogé par l'enseignant (06) qui, en reprenant partiellement le syntagme, indique qu'il doit être corrigé; il est pourtant répété comme tel (07), puis dénié (08), déclenchant ainsi une recherche, laquelle, en passant par une exclamation métalinguistique (09) et une série d'hypéronymes (10-11), n'aboutit cependant pas, étant abandonnée sans qu'aucune solution ne soit proposée. Le fil du discours est alors repris par l'enseignant sous forme de question (12), qui obtient deux réponses (14 et 15), la première posant un problème au niveau du signifiant et la seconde un problème au niveau de la précision du signifié. La solution cette fois est obtenue en travaillant les formes proposées par les différents interlocuteurs, à donner « ravine », dont le signifié est proche de « descente » et le signifiant proche de « racine ». On voit que les obstacles, soient-ils de production ou de compréhension, peuvent recevoir ou non des solutions, qui de toute façon émergent interactionnellement. On observe ici la catégorisation en actes de « rampa » comme un « mot non français », un mot avec lequel on ne peut rien faire (l'interrogation piétine sur cette place paradigmatique), alors que « racine », mot reconnu comme français, déclenche une recherche qui aboutit à « ravine », autre mot français. Sans qu'aucun jugement explicite ne soit prononcé, on voit là les conséquences des orientations différentes vers les formes produites par les apprenants.

3.4. ACCOMPLISSEMENTS SITUÉS DE LA FORME SYNTAXIQUE

Si le sens s'accomplit localement par l'exploitation située des ressources linguistiques, ces ressources elles-mêmes s'accomplissent en contexte — pas seulement le lexique, mais aussi la syntaxe :

Exemple 5 (uls95) :

- 1 A: tu sais bien/ moi j'avais vu Sonia derrière le rideau
- 2 B: moi aussi
- 3 A: ((rit))
- 4 B: moi je suis lequel qui a . j'ai vu Sonia qui a poussé notre bureau . elle l'a poussé
- 5 A: eh c'est moi j'ai vu Sara en plus derrière les rideaux/ j'ai vu Sara

L'élaboration de la forme mise en relief se fait dans l'orientation mutuelle des participants l'un par rapport à l'autre : dans la compétition pour affirmer sa vision de l'événement, A et B coordonnent les formes de leur surenchère : dislocations à gauche du pronom tonique « moi », développé par la relative et par une construction clivée (« c'est moi » > c'est moi qui...), à la recherche d'une forme qui à la fois souligne la première personne et exclut les autres. Il est fondamental de remarquer que ce bricolage de formes se fait interactionnellement, dans un rapport étroit à l'autre (Mondada, 1998a).

En effet les contraintes séquentielles d'un tour sur le suivant font que l'enchaînement que le deuxième locuteur offre au premier est non seulement lié du point de vue de la cohérence, des inférences, des actes qui y sont exprimés, mais aussi du point de vue d'un véritable travail sur les matériaux linguistiques amenés par le premier, interprétés, repris, reformulés, différenciés par le second. Ce travail comporte souvent des contrastes, des distanciations, des négations partielles, qui obligent à un travail portant moins sur le système *in absentia* de la langue que sur les matériaux linguistiques déjà présents dans la conversation :

Exemple 6 (pnr33-obj26094) :

(M est l'enseignante d'un cours particulier donné à J, E est l'enquêteur; ils parlent des petits voisins de J)

- 1 J que: c'est. que. jouent avec moi
- 2 M ils jouent avec toi/ et tu viens à l'école avec eux/ vous venez ensemble à l'école/
- 3 J euh n- euh non
- 4 M non
- 5 E vous jouez au football
- 6 J euh non le train/ euh pas le football\ moi j'adore pas
- 7 M c'est vrai t'adores pas le football toi\
- 8 J JOUER non\ mais pour pour voir ouais

Le fait que J enchaîne sur les questions et les appréciations de M et E l'amène à prendre acte des contraintes séquentielles qui s'exercent sur son deuxième tour, notamment lorsqu'il s'agit pour lui de modifier ce que laissait entendre le premier tour. C'est le cas en 6 où J modifie l'argument du verbe, c'est aussi le cas en 8 où il modifie le verbe et non son argument. Ces contrastes l'obligent à développer des négations et des mises en relief pour lesquelles il bricole les formes adéquates, comportant un travail sur la portée de la

négarion, sur la dislocation, sur la prosodie, sur les emplois prépositionnels (« pour » en 8).

Les corpus de conversations exolingues ou d'interactions entre apprenants et natifs sont riches du point de vue que nous développons ici : ils exercent un effet de loupe sur le traitement collectif de formes encore instables, sur des zones de turbulences qui se définissent, s'amplifient ou se réduisent interactionnellement. On peut faire l'hypothèse que ces dynamiques ne sont pas simplement spécifiques au contexte d'acquisition mais qu'elles nous permettent de réfléchir plus globalement aux processus dynamiques de changement et d'instabilisation linguistique tels qu'ils traversent les activités langagières en général.

4. VERS UNE CONCEPTION INDEXICALE DES ACTIVITÉS ET DES RESSOURCES LINGUISTIQUES

À la fin de ce bref survol, en aucun cas exhaustif, de quelques dimensions linguistiques où des accomplissements situés sont observables, il peut être utile d'en expliciter quelques conséquences.

Contrairement aux tentatives de remédier au caractère indexical du langage, il s'agit non seulement de le reconnaître mais de souligner son rôle constitutif essentiel au fonctionnement des activités langagières : c'est parce que les formes sont contextuelles, comme leur sens, comme les pratiques qui les configurent et les exploitent, que les usages linguistiques peuvent s'ajuster avec efficacité à l'énorme diversité des contextes d'énonciation. L'indexicalité est donc la garantie de la plasticité du langage (Garfinkel & Sacks, 1970). Dans ce sens, sa prise au sérieux va de pair avec une perspective dynamique sur le langage, qui a notamment les caractéristiques suivantes :

- c'est une perspective *procédurale*, centrée davantage sur des processus que sur des entités substantielles;

- c'est une perspective *émergentiste*, se focalisant sur la façon dont les formes, les schémas, les principes d'organisation des phénomènes linguistiques apparaissent dans la dynamique des usages en contexte;

- c'est une perspective *émique*, qui considère ces processus du point de vue des acteurs et de leurs pratiques et non pas d'un point de vue modélisant abstrait et désincarné. L'analyse se focalise

ainsi sur les procédures utilisées par les locuteurs pour rendre intelligibles leurs propres pratiques langagières;

— c'est une perspective *interactionnelle*, qui conçoit que l'émergence des formes a lieu dans un contexte social ne relevant jamais d'un sujet isolé et idéalisé mais d'acteurs incarnés s'orientant mutuellement les uns vers les autres dans la structuration de leurs pratiques. Ceci ne vaut pas uniquement pour l'oral, mais aussi pour les pratiques écrites.

Une telle perspective se penche autant sur les activités langagières, qu'elle considère comme premières, que sur les ressources de la langue. Les deux acquièrent un ordre qui émerge de façon endogène dans le contexte d'énonciation et qui est sujet au changement et à la variation. Si nous avons insisté ici sur les processus dynamiques d'apparition et d'ajustement, il est aussi possible d'explorer les processus, tout aussi dynamiques et contextuels, de stabilisation qui produisent ce qu'on appelle généralement le système de la langue. Ces processus sont aussi bien socio-historiques que formels : ils concernent d'une part les entreprises normatives et scientifiques, ainsi que les discours ordinaires, qui, en portant sur la langue en tant qu'objet de discours et de savoir, la constituent dans son autonomie, son économie, son homogénéité; ils concernent d'autre part les processus de sédimentation des usages linguistiques, qui en se répétant se stabilisent — comme le montrent par exemple les processus de grammaticalisation. Dans cette approche de la stabilisation, il nous semble essentiel de maintenir un point de vue dynamique, procédural, qui s'interdise de privilégier les produits finis et d'en réifier, naturaliser, effacer les processus de production. Que l'on se penche sur les processus d'instabilisation ou sur les processus de stabilisation, apparaît ainsi un domaine de recherche en mesure d'intégrer un ensemble de processus contextuels identifiables transversalement dans les pratiques interactionnelles, dans les changements linguistiques, dans l'acquisition et dans la variation sociolinguistique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUER, P. (1986) : « Kontextualisierung », *Studium Linguistik*, 19, p. 22-47.
- BARNES, B., EDGE, D. (éds) (1982) : *Science in Context : Readings in the sociology of science*, Cambridge : Cambridge University Press.
- BERRENDONNER, A. (1981) : *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris : Minuit.
- FARAGO, M. L. (1979) : « Binomio Malinowski-Firth : di chi e la vera paternita del contesto situazionale ? », *Sociologia*, 13(2-3), p. 117-137.
- GAJO, L., KOCH, P., MONDADA, L. (1995) : « Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extra-scolaires », *Langage et Société*, 72, p. 27-50.
- GARFINKEL, H., SACKS, H. (1970) : « On formal structures of practical actions », in J. D. McKinney & E. A. Tiryakian (éds), *Theoretical Sociology*, New York : Appleton-Century Crofts, p. 337-366.
- GOODWIN, C., DURANTI, A. (1992) : « Rethinking context : An introduction », in A. Duranti & C. Goodwin (éds), *Rethinking Context : Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-42.
- GUMPERZ, J. J. (1992) : « Contextualization revisited », in P. Auer & A. di Luzio (éds), *The Contextualization of Language*, Amsterdam : Benjamins, p. 39-53.
- HOLLIS, M., LUKES, S. (éds) (1982) : *Rationality and Relativism*, London : Blackwell.
- HYMES, D. (1982) : « What Is Ethnography ? », in P. Gilmore & A.A. Glatthorn (éds), *Ethnography and Education*, Washington : Center for Applied Linguistics.
- KLEIBER, G. (1994) : « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », *Langue Française*, 103, p. 9-22.

- KNORR-CETINA, K., MULKAY, M., (éds) (1983) : *Science Observed : Perspectives on the Social Study of Science*, London : Sage.
- LATOUR, B. (1983) : « Comment redistribuer le Grand Partage ? », *Revue de Synthèse*, 3(110), p. 203-236.
- (1989) : *La science en action*, Paris : La Découverte.
- LAVE, J. (1988) : *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LYNCH, M. (1993) : *Scientific Practice and Ordinary Action*, Cambridge : Cambridge University Press.
- MAHMOUDIAN, M. (1997) : *Le contexte en sémantique*, Louvain : Peeters.
- MOESCHLER, J., REBOUL, A., LUSCHER, J.-M., JAYEZ, M. (1994) : *Langage et pertinence*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- MONDADA, L. (1991) : « Des espaces suspendus au fil du discours », *La qualification sonore de l'espace urbain. Architecture et comportement / Architecture and Behavior*, 7(1), p. 75-92.
- (1996) : « Négociations d'objets de discours dans l'entretien », *Cahiers de Linguistique Sociale*, n° spécial *Colloque International sur « Le questionnement social »*, Rouen, 16-17.3.1995, p. 219-224.
- (1998a) : « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », *Cahiers du Français Contemporain*, Actes du Colloque International « *Alternances des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques* », ENS de Fontenay, 6-8 février 1997.
- (1998b) : « L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle », in J.-P. Thibaud & M. Grosjean (éds), *L'espace urbain en méthodes*, Marseille : Parenthèses.
- MONDADA, L., SÖDERSTRÖM, O. (1993) : « Lorsque les objets sont instables (I) : Les faits culturels comme processus », *Géographie et Cultures*, 8, p. 83-100.
- (1994) : « Lorsque les objets sont instables (II) : Des espaces urbains en composition », *Géographie et Cultures*, 12, p. 87-108.

- PICKERING, A., (éd.) (1992) : *Science as Practice and Culture*, Chicago : Chicago University Press.
- SACKS, H. (1963) : « Sociological Description », *Berkeley Journal of Sociology*, 8, p. 1-16.
- SCHEGLOFF, E. A. (1987) : « Between Micro and Macro : Contexts and Other Connections », in J.C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N.J. Melser (éds), *The Micro-Macro Link*, Berkeley : University of California Press.
- (1992) : « In another context », in A. Duranti & C. Goodwin (éds), *Rethinking Context : Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 191-227.
- SUCHMAN, L., JORDAN, B. (1990) : « Interactional troubles in face-to-face survey interviews », *Journal of the American Statistical Association*, 85, p. 232-241.
- ZIMMERMAN, D. (1992) : « Achieving context : openings in emergency calls », in G. Watson & R. M. Seiler (éds), *Text in Context : Contributions to Ethnomethodology*, Newbury Park, CA : Sage, p. 35-51.