Compétence d'interaction en L2 et processus de socialisation

Une étude de cas longitudinale

Klara Skogmyr Marian et Simona Pekarek Doehler
Stockholm University | Université de Neuchâtel

La présente étude vise à contribuer à une meilleure compréhension de la relation entre l'acquisition d'une langue seconde (L2) et l'évolution des rapports sociaux que l'apprenant·e entretient avec autrui. Ancrée dans l'Analyse Conversationnelle, l'investigation porte sur la manière dont Julie, fille au pair et apprenante de français L2, répond aux évaluations produites par Marie, 'mère' d'accueil, au cours d'une période de neuf mois. Nous observons un changement dans les pratiques et ressources de Julie qui ne peut être interprété comme un simple reflet du développement de sa L2, mais est indissociablement lié à l'évolution du rapport social entre Julie et Marie sur les plans affectif et épistémique. Les résultats montrent comment l'usage langagier et les potentiels d'acquisition qui y sont associés sont affectés par l'histoire interactionnelle partagée entre l'apprenante et son interlocutrice et mettent en relief la nature coconstruite des occasions d'utilisation et, par extension, de développement de la L2.

Mots-clés: socialisation, acquisition d'une langue seconde, compétence d'interaction, rapports sociaux, organisation préférentielle, analyse conversationnelle

1. Introduction

Suite aux travaux fondateurs de Schieffelin et Ochs (1986), il est aujourd'hui largement reconnu que l'acquisition d'une langue — non seulement première (L1) mais aussi seconde (L2) — est foncièrement liée à des processus de socialisation, mettant en jeu des normes culturelles, des idéologies linguistiques, des identités communautaires, etc. (p. ex. Duff, 2011 et les études réunies dans Duff & May, 2017). Or, la question de savoir plus précisément comment l'évolution de rapports sociaux que l'apprenant·e entretient avec autrui affecte ses pratiques

https://doi.org/10.1075/lia.23041.sko
Language, Interaction and Acquisition 16:1 (2025), pp. 100–131. ISSN 1879-7865 | E-ISSN 1879-7873
Available under the CC BY 4.0 license. © 2025 John Benjamins Publishing Company

et compétences en L2 reste largement inexplorée. Cette question, toutefois, est centrale pour une compréhension de l'acquisition basée sur l'usage (*usage-based*) qui considère que le développement du langage (et de la L2) se fonde sur son emploi contextualisé (Tomasello, 2003 ; pour L2 voir l'argument dans Douglas Fir Group, 2016), souvent situé dans l'échange communicatif avec autrui — un échange qui est à la fois vecteur et résultat de l'établissement de liens sociaux (Firth & Wagner, 1997 ; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022).

La présente étude se propose de contribuer à une meilleure compréhension des dimensions contextuelles affectant l'acquisition d'une L2. Elle interroge de façon critique la manière dont on peut interpréter, dans une perspective longitudinale, des changements systématiques dans les productions de l'apprenant·e. Notre intérêt porte notamment sur le développement de la compétence d'interaction en L2. Ce développement implique de nombreux changements longitudinaux dans les pratiques interactionnelles déployées par l'apprenant·e afin d'accomplir des actions conversationnelles et gérer l'infrastructure organisationnelle de l'échange communicatif (Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022 : 24, voir Section 2 *infra*). Mais un changement à travers le temps dans de telles micropratiques et dans les ressources linguistiques mobilisées au sein de ces pratiques peut-il être dissocié de processus socio-interactifs plus généraux, tels que l'évolution des rapports affectifs ou épistémiques qu'entretient l'apprenant·e avec ses coparticipant·es?

Nous nous proposons d'aborder cette question en interrogeant l'articulation entre le développement de la compétence d'interaction de Julie, une jeune fille au pair et locutrice de français L2, et l'évolution de la relation sociale qu'elle entretient avec sa 'mère' d'accueil, Marie. L'analyse de cette situation de type 'séjour à l'étranger' (ou : *study abroad*), menée dans l'esprit de l'Analyse Conversationnelle (AC), se concentre sur la manière dont Julie répond, en s'y alignant, aux évaluations positives ou négatives produites par Marie, avec une attention centrale prêtée au formatage verbal et paraverbal de ses tours de parole. Les résultats montrent un changement notable dans les pratiques et les ressources mobilisées par Julie durant la période d'enregistrement de neuf mois. Alors que Julie déploie d'abord des réponses minimales de type *oui* ou produit de simples répétitions des évaluations de Marie, elle complexifie ensuite progressivement ses réactions et exhibe de plus en plus une convergence affective par rapport aux prises de position de Marie. Or, nous démontrerons que ce changement ne peut être interprété comme un simple reflet du développement des compétences en L2, mais est indissociablement lié à l'évolution du rapport social entre Julie et Marie, par le bias de l'établissement progressif d'un lien affectif et d'un savoir partagé entre les deux. Tout en posant des questions épineuses quant à l'interprétation des résultats d'études longitudinales sur le développement d'une L2, cette obser-

vation met en relief la dimension foncièrement sociale de l'acquisition : l'acquisition se révèle être indissociable de l'usage situé, contextuel de la L2 (voir *supra*), et plus précisément de l'activité sociale du sujet apprenant (Douglas Fir Group, 2016 ; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Le fait est, toutefois, que cet usage n'est pas seulement situé dans un contexte situationnel et interactif précis, mais porte aussi l'empreinte des rencontres itératives que l'apprenant·e a pu avoir avec autrui, et des rapports sociaux qu'il/elle a ainsi su nourrir.

En relevant l'interdépendance entre les pratiques en L2 et les dimensions interpersonnelles des processus de socialisation, l'étude contribue aux recherches sur la socialisation langagière en L2 (Duff, 2011 ; articles dans Duff & May, 2017), mais elle le fait sur la base d'une analyse longitudinale des changements dans les micro-pratiques observables *in situ* (plutôt que, par exemple, de se fier à des pratiques déclarées). L'étude ouvre également des perspectives en vue d'une meilleure compréhension de l'interaction comme moteur de l'acquisition, ce qui a d'importantes implications pour le champ d'étude interrogeant l'apport des séjours linguistiques à l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives (cf. les études dans Pérez Vidal et al., 2018 et Salaberry et al., 2019) — un domaine qui s'est peu penché sur les pratiques effectives des apprenant·es, ayant le plus souvent procédé par des tests pré- et post-séjour ou des rapports d'apprenant·es.

Dans ce qui suit, nous donnons d'abord un bref aperçu des recherches longitudinales sur les pratiques interactionnelles en L2 (Section 2) et de la littérature sur l'organisation de séquences évaluatives (Section 3). Nous exposerons ensuite les questions de recherche et les données analysées ici (Section 4) et présenterons l'analyse longitudinale des données (Section 5). Nous conclurons (Section 6) en discutant des implications des résultats obtenus.

2. Une perspective longitudinale sur les pratiques interactionnelles en L2

La présente étude s'inscrit dans le cadre des recherches longitudinales en AC qui s'intéressent aux changements dans les pratiques interactionnelles au fil du temps (voir les articles dans Deppermann & Pekarek Doehler, 2021 ; Wagner et al., 2018). Une grande partie de ces recherches porte sur l'acquisition d'une L2, et plus spécifiquement sur le développement de la compétence d'interaction en L2. L'AC a certes été mobilisée dans la recherche acquisitionniste dès les années 1980, y compris dans une riche tradition interactionniste francophone interrogeant les conditions et mécanismes socio-interactifs de l'utilisation de la L2 (tâches communicatives, négociations interactives, etc. ; Bange, 1992 ; De Pietro

et al., 1989 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; pour un panorama voir Arditty & Vasseur, 1999). Or, ce n'est que récemment que l'on a vu émerger des études longitudinales dans le domaine, identifiant différentes facettes des trajectoires acquisitionnelles, notamment de la compétence d'interaction. Les recherches existantes montrent que ce développement implique une diversification progressive des 'procédés' (ou : 'méthodes', au sens ethno-méthodologique du terme, Garfinkel, 1967) déployés par l'apprenant·e pour accomplir les actions conversationnelles les plus diverses (ouvrir un récit, répondre à une invitation, etc.), une capacité croissante à formater des actions sociales de manière appropriée à la situation et à l'interlocuteur·rice et une complexification générale des séquences interactives (p. ex. Hellermann, 2008 ; Nguyen, 2019 ; Pekarek Doehler & Berger, 2018 ; Skogmyr Marian, 2022). Il implique également le développement de ressources grammaticales spécialisées dans la gestion de l'interaction (Pekarek Doehler, 2018 ; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Mais un changement au fil du temps dans les procédés et ressources interactionnels peut-il être dissocié des expériences sociales que l'apprenant·e vit dans sa L2 ? Il existe peu de recherches qui abordent directement cette question, mais les quelques études interactionnelles qui le font indiquent que ce changement ne peut être dissocié des expériences sociales de l'apprenant·e.

2.1 L'impact des histoires interactionnelles partagées sur les pratiques communicatives *in situ*

Des recherches longitudinales récentes sur les histoires interactionnelles partagées entre individus dans des communautés de pratiques spécifiques (p. ex. des leçons de conduite, Deppermann, 2018) et dans des contextes professionnels (Jones, 2023) révèlent que le développement des rapports sociaux a un impact sur les pratiques interactionnelles locales des participant·es. Il a notamment été démontré que la participation répétée à des activités sociales précises se traduit par une routinisation des pratiques permettant une efficacité interactionnelle accrue, observable par exemple dans la simplification du formatage de certaines actions, comme les instructions (Deppermann, 2018 pour la L1), et/ou une stabilisation dans l'usage de ressources linguistiques précises (Pekarek Doehler & Balaman, 2021 pour la L2). Les résultats de ces études indiquent que l'histoire interactionnelle qu'entretient un sujet avec autrui est susceptible d'avoir un effet structurant sur ses pratiques langagières *in situ*, voire sur les occasions pour déployer certaines ressources (y inclus de la L2) plutôt que d'autres, et *in fine* pour développer et consolider ces ressources à travers leur usage. Le fait est, toutefois, qu'à l'heure actuelle nous ne disposons que d'un nombre limité d'études qui

mettent en évidence l'imbrication entre le développement des compétences en L2 et les histoires interactionnelles ou les rapports sociaux de l'apprenant·e.

2.2 Enjeux pour l'étude de la compétence d'interaction en L2

L'effet des rencontres itératives sur les pratiques langagières en L2 a été abordé tout d'abord dans une étude pionnière de Brouwer et Wagner (2004), montrant comment un employé d'une entreprise danoise, au cours de trois appels consécutifs à un collègue allemand, coordonne les échanges d'ouverture de manière de plus en plus fluide tout en réduisant les chevauchements et autres discordances dans le flux de l'échange. Cette observation témoigne de l'établissement d'une routine communicative efficace au travers de seulement trois échanges. Cekaite (2007), suivant une fille nouvellement arrivée en Suède dans ses interactions en classe, démontre que des changements longitudinaux dans ses prises de tours de parole (d'abord disruptifs, ensuite plus adéquats) sont liés à la fois au répertoire linguistique croissant de l'apprenante et à sa meilleure compréhension des conduites interactionnelles appropriées dans le contexte scolaire. L'étude témoigne ainsi d'une double socialisation — interactionnelle/linguistique et institutionnelle. Pekarek Doehler et Berger (2019) retracent à leur tour les pratiques déployées par une fille au pair (Julie — le sujet même de la présente étude), apprenante de français L2, pour solliciter de l'aide lorsqu'elle rencontre des lacunes lexicales dans ses interactions avec sa famille d'accueil : en remplaçant, au fil du temps, ses appels à l'aide explicites par des sollicitations plus indirectes (formulations alternatives, intonation montante sur un lexème-candidat), Julie puise non seulement dans un répertoire linguistique de plus en plus élargi, mais s'impose aussi comme locutrice de L2 de plus en plus indépendante, assumant sa propre autorité épistémique sur la L2 au lieu d'attribuer à l'interlocuteur·rice le droit de lui venir en aide. Enfin, Greer (2019) documente que, au cours des trois semaines de son séjour dans une famille d'accueil, un apprenant d'anglais L2 offre des réponses de plus en plus appropriées et élaborées lorsque les membres de la famille lui demandent de parler de sa journée. En même temps, les membres de la famille ajustent eux aussi leurs pratiques interactionnelles, en formatant leurs invitations de manière à ce qu'elles soient davantage reconnaissables par l'apprenant. L'apprenant est ainsi progressivement socialisé dans la routine interactionnelle de la famille.

L'évolution des rapports épistémiques a été à son tour mise en relief par Hellermann et Lee (2021) et Kim (2017), qui montrent comment des apprenant·es d'anglais L2 augmentent au fil du temps leur participation active aux interactions en s'appuyant sur une meilleure connaissance des coparticipant·es. De manière similaire, Skogmyr Marian (2018, 2022, Chapter 7) démontre comment les locu-

teur·rices d'un bas niveau de français L2 s'appuient sur les histoires interactionnelles partagées avec leurs coparticipant·es pour formater des actions localement efficaces, malgré leurs ressources linguistiques limitées.

Dans le cadre des recherches menées sur les situations de type *study abroad* (séjours linguistiques), plusieurs études ont interrogé le lien entre l'étendue et la richesse du réseau social de l'apprenant·e et le développement de sa L2. L'étude ethnographique de Shively (2013) démontre que la capacité croissante d'un apprenant américain à s'engager dans des épisodes humoristiques en espagnol L2 pendant un semestre en Espagne est lié (au moins en partie) à l'approfondissement des relations sociales qu'il entretient avec ses coparticipant·es, lui permettant de proposer des contributions humoristiques de plus en plus adaptées à l'interlocuteur·rice. Cette étude converge avec les observations d'Arvidsson et al. (2019) et Terry (2022) sur l'importance d'un réseau social riche pour le développement de certaines compétences linguistiques et sociolinguistiques en français L2. Or, Mitchell (2015) rélève la difficulté des étudiant·es à établir des relations sociales avec la population locale pendant leur séjour : parmi les 28 étudiant·es anglais·es séjournant une année académique en France, ce ne sont quasi exlusivement que ceux/celles vivant dans des familles d'accueil ou ayant des relations intimes avec des personnes locales qui déclarent avoir établi des rapports sociaux signficatifs avec des Français·es. Plusieurs études ethnographiques ont en effet identifié le repas en famille d'accueil comme un lieu clé de la socialisation à la culture et aux pratiques discursives de la langue cible, ainsi que de l'échange d'émotions et de points de vue (p. ex. Cook, 2006 ; Diao et al., 2018 ; voir également Greer, 2019). Dans la présente étude, nous poursuivons ces observations en analysant, dans une optique longitudinale, la manière dont une jeune fille au pair et sa 'mère' d'accueil gèrent les pratiques évaluatives dans leurs conversations à l'heure des repas de famille.

3. Focus analytique : Les pratiques évaluatives en L1 et L2

Une évaluation consiste en l'expression d'une position à polarité positive ou négative à l'égard d'une personne, d'un objet, d'une situation, etc. L'évaluation peut prendre la forme d'une action sociale, exprimée par un seul tour évaluatif (Pomerantz, 1984) ou alors celle d'une activité plus large (Goodwin & Goodwin, 1987). De manière routinière, une action évaluative déclenche au moins un tour (évaluatif) en réponse. La séquence qui en résulte représente un vecteur central de la construction des rapports interpersonnels (Clayman, 2002 : 230). C'est là un élément clé qui nous a motivées à nous focaliser sur les réponses de notre apprenante quant aux évaluations offertes par la mère d'accueil.

Dans cette section, nous discuterons les recherches sur l'évaluation dans l'interaction (3.1.) et celles portant spécifiquement sur l'évaluation en L2 (3.2.).

3.1 L'évaluation dans l'interaction : Formatage des tours et expression d'affectivité

Les évaluations impliquent souvent l'expression d'affectivité, c'est-à-dire une manifestation publique d'émotion ou d'engagement accru (Couper-Kuhlen, 2009). L'affectivité se manifeste à travers l'utilisation de ressources verbales, paraverbales et corporelles (Couper-Kuhlen, 2009), dont le cumul indique typiquement un degré plus élevé d'affectivité (Skogmyr Marian, 2021).

Les pratiques évaluatives sont étroitement liées à des enjeux épistémiques. En effectuant une évaluation, le/la locuteur·rice prétend avoir une connaissance de l'objet évalué (Pomerantz, 1984). En y réagissant par un accord ou un désaccord, l'interlocuteur·rice revendique lui/elle aussi un certain savoir. Ce fait est particulièrement intéressant pour les interactions du type 'séjour en famille' étudiées ici, car ces situations impliquent des inégalités en termes de connaissances de la région, de la langue, des 'règles du jeu' de la famille, et donc d'accès épistémique entre les interlocuteur·rices.

En ce qui concerne leur accomplissement interactionnel, les évaluations sont organisées en séquences : une première évaluation projette un accord, souvent exprimé par une seconde évaluation convergente ou renforcée (*upgraded assessment*, Pomerantz, 1984). L'accord est la réaction dite *préférée* à une évaluation ; le désaccord une réaction dite *non préférée*. Dans la conversation ordinaire, les réponses préférées (celles qui sont donc pro-sociales, comme l'accord avec une évaluation par opposition au désaccord) sont normalement exprimées de manière immédiate et sans délai, alors que les réponses non préférées (comme le désaccord) sont repoussées plus loin dans le tour (Pomerantz, 1984 ; Sidnell, 2010).[1]

Or, autant les réactions préférées que celles non préférées peuvent être produites de manière plus ou moins neutre, manifestant plus ou moins d'affiliation de la part du/de la second·e locuteur·rice quant à la position du/de la premièr·e. Ce point amène à une distinction importante pour nos analyses : celle entre alignement et affiliation. En suivant Stivers et al. (2011), nous utilisons le terme *alignement* pour référer au niveau structurel de l'enchainement des actions et tours de parole (ibid. : 20) : par une réaction de type confirmation ou seconde évaluation, le/la second·e locuteur·rice s'aligne sur l'évaluation accomplie par le/la premier·ère. Le terme *affiliation* concerne le côté affectif de la coopération, tel

1. Il y a deux exceptions à la règle de la préférence pour l'accord suite à une première évaluation, à savoir les cas des autodépréciations et des compliments (Pomerantz, 1984).

qu'il s'exprime dans des réactions qui partagent la position évaluative ou l'attitude du/de la premier·ère locuteur·rice ou encore font preuve d'empathie (ibid. : 21).

3.2 Pratiques évaluatives et développement de la compétence d'interaction en L2

Peu d'études se sont penchées sur les pratiques évaluatives en L2 d'un point de vue développemental. Les résultats obtenus jusqu'à présent indiquent que les apprenant·es diversifient au fil du temps leurs pratiques évaluatives, y compris les ressources linguistiques évaluatives, s'approchant progressivement des usages attestés en langue cible (Hellermann, 2008 ; Nguyen, 2019). Par exemple, dans son analyse des évaluations négatives dans des séquences de plaintes en français L2, Skogmyr Marian (2022, Chapter 6) documente une diversification à travers le temps des pratiques évaluatives, qui permet aux apprenant·es plus avancé·es de produire plus facilement des évaluations réactives renforcées qui offrent tant un alignement qu'une affiliation par rapport à la première évaluation.

Le corpus étudié ici a fait l'objet de deux études portant sur les pratiques évaluatives en L2, qui n'adoptent cependant pas une perspective développementale. Berger (2017 : 122) montre que les participantes (Julie et la mère d'accueil) « s'orientent vers une hiérarchisation des droits et des responsabilités quant à qui peut raconter ou critiquer les conduites des enfants », la mère de famille ayant plus de légitimité pour critiquer les enfants. Le rapport des droits et obligations mutuels fait donc partie des facteurs qui configurent des possibilités d'utilisation du langage, tels que l'opportunité d'initier des plaintes de part et d'autre. Berger et Fasel Lauzon (2016) s'intéressent à leur tour à la manière dont Julie s'oriente vers les émotions manifestées par les membres de la famille d'accueil : Julie déploie diverses ressources multimodales (termes évaluatifs, prosodie, etc.) pour indexer sa propre position émotive et exprimer l'affiliation, contribuant ainsi à co-construire une atmosphère qui favorise l'intimité et la confiance. Or, la plupart des occurrences incluses dans cette dernière étude ont été produites entre le milieu et la fin du séjour de Julie. Une question importante reste donc en suspens, à savoir si la manière dont Julie répond aux manifestations d'affectivité des membres de la famille change au fil du temps.

4. Questions de recherche, données et méthode

Les études citées *supra* suggèrent que les changements longitudinaux dans les pratiques et ressources des sujets apprenants reflètent un développement de la L2, mais aussi un changement dans les savoirs partagés et les rapports interper-

sonnels entre l'apprenant·e et autrui. Or, à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui prend la question de cette articulation entre l'acquisition et l'établissement de rapports sociaux comme point de départ de l'analyse. L'objectif que nous visons ici consiste justement à éclairer davantage cette question. Cet objectif nous semble d'une importance certaine pour toute étude longitudinale de l'acquisition d'une L2, car il nous renseignera sur la possibilité, voire les limites de la possibilité, d'interpréter des changements dans les pratiques et ressources en L2 comme un simple effet acquisitionnel.

Dans la suite, nous présenterons une étude de cas portant sur la fille au pair Julie, 18 ans, locutrice d'allemand L1 et de français L2 (niveau intermédiaire supérieur au début des enregistrements, selon un test conforme au CECR effectué à son école de langues). Julie a auto-enregistré par audio ses interactions avec sa famille d'accueil pendant neuf mois (20 enregistrements, 7h). Toutes les interactions se déroulent au cours de repas. Les transcriptions suivent les conventions de Jefferson (2004), qui se trouvent également en Annexe.

Notre focus analytique porte sur la manière dont Julie répond aux évaluations produites par la mère d'accueil, Marie, avec une attention spécifique portée au formatage de ses tours et des ressources linguistiques mobilisées. Nous abordons les questions de recherche suivantes :

1. Comment Julie change-t-elle ses pratiques évaluatives réactives (= en deuxième position séquentielle) au cours de son séjour de neuf mois dans la famille d'accueil ?
2. Comment ce changement est-il lié aux pratiques évaluatives initiatives (= en première position séquentielle) de l'interlocutrice Marie, mère de la famille d'accueil ?
3. Que révèlent les réponses aux questions (1) et (2) sur le lien entre le développement de la compétence d'interaction en L2 et l'évolution du rapport social entre les participantes ?

Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord recueilli toutes les séquences évaluatives initiées par Marie et adressées à Julie ($n = 48$). Ici, nous nous concentrons pour des raisons d'espace sur le type de réponses les plus fréquentes : les réponses préférées — des réponses par lesquelles Julie s'aligne donc sur l'évaluation produite par Marie ($n = 31$) ; les réponses non préférées font l'objet d'une autre étude (Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, sous évaluation). En limitant l'analyse à un seul type d'interaction entre les mêmes participantes et à un seul contexte actionnel et séquentiel, nous cherchons à répondre à l'un des défis centraux de l'analyse longitudinale de données interactives authentiques, à savoir le contrôle 'naturel' (sans élicitation ou expérimentation) des variables qui sont susceptibles d'influencer la comparabilité des occurrences produites au fil du

temps (voir Deppermann & Pekarek Doehler, 2021 ; Wagner et al., 2018). L'analyse suit les principes analytiques de l'Analyse Conversationnelle, à savoir une analyse séquentielle qualitative.

5. Analyse

L'analyse se concentre sur les séquences évaluatives dans lesquelles Julie produit une réponse préférée, s'alignant sur l'évaluation faite par Marie, durant trois périodes : le début de la phase d'enregistrement, durant le mois 1 (semaines 1 à 4) ; les mois 2 à 5 (semaines 5-18) ; les mois 6-10 (semaines 19-38). Cette division est issue de l'analyse cas par cas, en ordre chronologique, des données : elle reflète des changements notables dans les pratiques évaluatives (voir Tableau 1).[2]

Nous avons abordé les données avec l'objectif d'observer le développement de la compétence d'interaction en L2 de Julie ; la perspective longitudinale nous a en effet permis d'observer d'importants changements dans ses réactions aux évaluations de Marie. De manière schématique, et à titre illustratif, le Tableau 1 regroupe toutes les réactions de Julie discutées dans le présent article.

Tout en montrant un choix limité d'extraits décontextualisés, ce tableau fait entrevoir quelques changements observés plus généralement dans les pratiques réactives de Julie. Alors que ses alignements aux évaluations produites par Marie sont d'abord accomplis par de simples reprises des dires de Marie (Extrait 1 et 2) ou par de très courts tours de parole (Extrait 3), dès la cinquième semaine de son séjour Julie commence à utiliser des marqueurs de positionnement personnel (*je trouve*, Extrait 4) et à produire des signes d'affectivité par des moyens paraverbaux, notamment par des modulations de la voix (Extrait 4, 5, 6). Enfin, dès la semaine 19, on constate l'émergence chez Julie d'évaluations renforcées (*upgraded assessments*) formulées de manière indépendante, des manifestations d'affectivité accomplies par des moyens verbaux (adjectifs hyperboliques, Extrait 7, 9) ainsi que la production de récits élaborés d'expérience personnelle par lesquels elle étaye ses prises de position (Extrait 8, 9).

---

2. Comme discuté par Skogmyr Marian et al. (2023), les analyses longitudinales en AC ont tendance à regrouper les données en périodes sur la base des facteurs soit externes, 'objectifs' (temps, niveaux de maîtrise de la L2 établis par des tests de langue, etc.), soit internes (changements empiriquement observés), et ces regroupements comportent différents avantages et inconvénients en termes d'analyse et de présentation des résultats. Dans la présente étude, nous avons d'abord analysé tous les cas chronologiquement. Le découpage en périodes dans la présentation des résultats vise à mettre en évidence de la manière la plus claire possible les changements longitudinaux observés et montre également le caractère non linéaire de ces changements.

Tableau 1. Aperçu des actions réactives de Julie analysées dans l'article

N° d'extrait	Action réactive de Julie quant aux évaluations de Marie (uniquement réactions préférées)	Commentaire
	PREMIERES SEMAINES	
Ex. 1	*Oui.* + *c'est bien passé::,* + brève élaboration	Évaluation par reprise à la lettre de la première évaluation par Marie
Ex. 2	*mt <oui>, (0.4) elle était très tranquille £ou(h)i hh£* + brève élaboration	Évaluation par reprise minimalement modifiée et renforcée par l'ajout de 'très'
Ex. 3	*oui je crois aussi.*	Évaluation brève
	SEMAINES 5–18	
Ex. 4	*NO:N Ç↑A: je trouve aussi °eurh°.* + *ouais c'est vrai.* + brève élaboration	Évaluation brève ; manifestation d'affectivité par des moyens paraverbaux ; utilisation de marqueurs de positionnement personnel (*je trouve*)
Ex. 5	*OU↑I:.* + *<n:o::n jam::ais>.* + *non ç↑a:: (.) oh non.* + élaboration	Évaluation brève ; manifestation d'affectivité par des moyens paraverbaux ; élaboration plus complexe
Ex. 6	*A:::::::::H N↑O::N.* + *pour rien du tout.* + £(h)↑*a::h (0.3) elle pleure sou↑vent pour rie(hh)n .hh£*	Évaluation un peu plus élaborée ; manifestation d'affectivité par des moyens paraverbaux ; élaboration plus complexe
	SEMAINES 19–38	
Ex. 7	*°ouais c'est +<in-cro↑-ya:-ble>°.+ ((staccato))*	Formulation indépendante de l'évaluation ; manifestation d'affectivité par adjectif hyperbolique (*incroyable*) et modulations de la voix
Ex. 8	*£hh ↑moi je me suis d(h)it au↑ss(h)i d(h)éjà .nfHHh huh£.* + récit d'expérience personnelle	Formulation indépendante de l'évaluation ; évaluation par récit d'expérience personnelle
Ex. 9	*Ouais* + *moi- oh no:n en anglais c'est- c'est- (0.3) c'est °terrible°.=* + récit élaboré d'expérience personnelle	Formulation indépendante de l'évaluation ; manifestation d'affectivité par adjectif hyperbolique (*terrible*) ; évaluation étayée par récit élaboré d'expérience personnelle

Si ces éléments en soi semblent indiquer un développement de la part de Julie dans ses compétences en L2 (formulations plus indépendantes, adjectifs évaluatifs, tours plus complexes), une analyse plus approfondie des données révèle des

changements en partie concomitants dans les pratiques de Marie, interlocutrice de Julie. On observe notamment un accroissement, au fil du temps, de manifestations d'affectivité de la part de Marie et l'émergence d'évaluations sur des sujets délicats. Ce sont ces premières observations qui nous ont amenées à envisager la possibilité que les changements de la part de Julie sont, du moins en partie, le produit d'adaptations mutuelles entre Marie et Julie, et que, donc, la trajectoire acquisitionnelle de Julie est inextricablement liée à l'histoire interactionnelle partagée avec Marie.

Dans ce qui suit, nous analysons en détail un choix représentatif de séquences évaluatives produites par Marie et Julie, avec un focus sur les réactions de Julie. L'analyse est divisée en trois parties (Sections 5.1.–5.3.), correspondant aux trois périodes précisées *supra*.

5.1 Le début du séjour (semaines 1–4)

Un premier constat au début de la période d'enregistrement est que les évaluations de Marie sont dans la plupart des cas positives, elles portent sur des sujets anodins, typiquement liés aux activités quotidiennes de Julie et des enfants, et elles ne sont pas chargées émotivement. Les réactions de Julie reflètent dans une certaine mesure ces caractéristiques.

L'extrait (1) provient du premier mois d'enregistrement. Marie invite Julie à raconter sa journée avec les enfants en suggérant que *ça s'est bien passé* (l. 01). Les évaluations initiatives de Marie sont marquées en gris ; les réactions évaluatives de Julie sont en gras.

Extrait 1. (Jul_090930_sages)

01 MAR: pis aujourd'hui avec les enfants ça s'est bien passé °alors°.
02 (0.4)
03 JUL: **oui.**
04 (0.2)
05 JUL: **c'est bien passé::,**
06 ils étaient très sa:ges,
07 (0.4) .hhh e:t on était à la pl↑ace ↑de ↑jeu::x £hh£
08 et pi:s euh ouais.
09 (1.1)

La réaction de Julie montre plusieurs traits typiques du début de son séjour : sa réaction consiste en *oui* (l. 03), suivi par une simple répétition de l'évaluation produite par Marie (l. 05) (ici complétée par une brève élaboration, ll. 06-08). Le tout est délivré sur un ton neutre, et à l'exception d'une petite modulation

prosodique (accentuation et 'voix souriante', l. 07), la réaction de Julie ne contient aucun signe d'engagement affectif. Elle est produite à un rythme ralenti (voir micro-pause en 0.4 et allongement syllabique sur *passé*::). Or, au moins certaines de ces caractéristiques font écho à la manière dont Marie elle-même a formulé son évaluation : celle-ci est délivrée, elle aussi, sur un ton neutre (l. 01) et est formatée de manière à inviter une confirmation, ce que Julie fait par son *oui* (l. 03). On notera également que la séquence porte sur un sujet sans enjeu particulier, les activités de Julie avec les enfants, et que l'évaluation véhicule une autre action principale, à savoir inviter Julie à parler de sa journée.

L'extrait (2) présente des traits similaires. Marie évalue positivement sa fille Manon, qui est restée tranquille lorsqu'elle l'a laissée au cours de natation (l. 08) :

Extrait 2. (Jul_091012_tranquille)

```
01 MAR: mais ouais parce que au début >je ne savais pas<
02      je me suis dit bon (0.2) d'abord (elles voulaient toutes)
03      rester aux parents un moment?
04      (0.9)
05 JUL: °°hm°° ((déglutit?))
06 MAR: après je voyais que tout le monde allai:t,
07      et >je me suis dit (qu'est-ce que je fais je vais aussi moi<)
08      (0.3) (x) (0.2) °elle est restée tranquille°.
09      (0.2)
10 JUL: mt <oui>,
11      (0.4) elle était très tranquille £ou(h)i hh£
12      (0.6)
13 JUL: (c'est/si) comme ça quand elle était où- (.) eu:h dehors,
14      £.hh elle a vraime:nt [(eu froid)£,]
15 MAR:                       [       £ehh ] hehh£,
```

En réponse à l'évaluation de Marie, Julie — qui était présente à l'événement en question — exprime son accord par un *oui* allongé (l. 10) et en répétant la première évaluation sous forme modifiée, *elle était très tranquille £ou(h)i hh£* (l. 11), proférant ainsi une évaluation renforcée (Pomerantz, 1984) par l'ajout de l'adverbe *très*. L'évaluation est suivie par une brève élaboration (ll. 13–14). La voix souriante et les petites particules de rire qui suivent l'évaluation (ll. 11, 13–14) montrent un certain engagement affectif de la part de Julie, mais bien minimal, auquel Marie répond également avec un petit rire (l. 15). Encore une fois, il s'agit d'une évaluation positive d'un sujet quotidien lié aux activités avec les enfants.

L'extrait (3) illustre un pattern de réaction similaire de la part de Julie, qui cette fois consiste en un simple *oui* suivi d'un bref énoncé. De manière comparable

à l'extrait (1), l'évaluation produite par Marie ne sert pas simplement à évaluer ; ici, elle sert également à faire une proposition (ll. 06–07). Marie et Julie parlent des projets pour l'après-midi ou le lendemain (ll. 01–04). Marie suggère que Julie laisse la fille Manon faire une sieste, et l'évaluation positive *c'est peut-être bien* (l. 07) est intégrée dans cette proposition.

Extrait 3. (Jul_091012_sieste)

01 MAR: >toi tu peux aller direct-< mais toi t'as beaucoup
02 d'choses à prendre,
03 pour aller à la gym °ou° (.) ça va?
04 JUL: no:n ça va.
05 ((2.4: les enfants font du bruit))
06 MAR: °mais° si vous partez vers eh- si elle fait une p'tite
07 sieste c'est peut-être bien (si)&
08 JUL: **oui [je crois] aussi.**
09 MAR: [&(après le)]
10 (0.2) ((les enfants font du bruit))
11 JUL: après ouais.
12 MAR: ouais.

Julie exprime son accord avec *oui je crois aussi* (l. 08). Comme dans les exemples précédents, l'évaluation de Marie porte sur un sujet quotidien et est produite sur un ton neutre. La réaction de Julie fait écho à ce format, et consiste en une simple marque d'accord. De plus, les deux participantes ne démontrent aucun engagement affectif au cours de la séquence évaluative.

C'est justement dans l'engagement affectif et dans le type d'objet évalué que nous observons de grandes différences longitudinales dans les séquences évaluatives.

5.2 Après quelques semaines (semaines 5–18)

Déjà vers la fin de la semaine 5, on observe que Julie affiche plus d'affectivité dans ses réactions aux évaluations de Marie. Or, ce changement du côté de Julie est en consonance avec le fait que Marie commence elle-même à manifester davantage sa position affective, notamment à travers des activités évaluatives plus émotivement chargées et qui, maintenant, comprennent aussi des évaluations négatives. Contrairement à ce que l'on constate plus tard au cours du séjour de Julie, ses démonstrations d'affectivité se matérialisent typiquement à ce stade par des moyens non pas verbaux, mais paraverbaux (prosodie, vocalisations non lexicales).

Dans l'extrait (4), Marie, par sa formulation généralisante *ça je peux pas manger* (l. 04), précédée par *ah non*, fait part de sa position nettement négative à l'égard des gâteaux colorés.

Extrait 4. (Jul_091028_gâteau bleu)

```
01      (0.8)
02 MAR: une fois j'avais vu un gâteau:: d'anniversaire comme
03      ça >pour les enfants< (0.2) toutes les couleu:rs bleu:
04      e:t (.) ah non >ça je peux pas< manger j'sais pas
05      [ça (me-)]
06 JUL: [NO:N    ] Ç↑A: je trouve aussi °eurh°.
07      (1.0)
08 JUL: ouais c'est vrai.
09      +(2.3)+ ((bruit des couverts))
10 JUL: un gâteau j'aime s'i:l est un peu nat- [ure?  ]
11 MAR:                                       [ouais.]
12      (2.0)
13 MAR: +ouais (0.5) ou au moins (0.8) qu'il donne
14      £l'airf£.+ ((bouche pleine))
15 MAR: ((rit))
```

Suite à l'évaluation de Marie, Julie manifeste son accord avec un haut degré d'affectivité et avec une formulation qui ne fait pas que reprendre les mots de Marie: *NON, Ç↑A: je trouve aussi °eurh°* (l. 06), suivi par l'ajout *ouais c'est vrai* (l. 08). L'accentuation par l'augmentation du volume, une fréquence (hauteur de la voix) élevée sur *Ç↑A:* et les allongements vocaliques, ainsi que l'utilisation de la vocalisation non lexicale *eurh* pour exprimer le dégoût (cf. Wiggins, 2013) contribuent à la manifestation d'affectivité. Cela représente un nouveau trait dans les réactions de Julie par rapport aux quatre premières semaines. Ce changement doit pourtant être mis en perspective avec un changement concomitant dans les pratiques évaluatives de Marie. Ici, le tour de Marie est prononcé avec une qualité de voix très expressive, avec une emphase prosodique sur les termes clés (ll. 02-05) ; l'affectivité affichée par Julie fait donc écho à celle manifestée par Marie.

De plus, on constate que le tour de Julie (l. 06) débute en chevauchement avec la parole de Marie, ce qui indique un haut degré d'engagement de la part de Julie. En même temps, l'alternance plus rapide des tours de parole pourrait être vue comme un signe général de *fluency* (fluidité), reflétant un accès plus rapide, de la part de Julie, aux ressources linguistiques (p. ex. Uchihara & Saito, 2019) et représentant une trace possible du développement de ses compétences en L2. À la ligne 10, Julie produit ensuite une élaboration avec une nouvelle évaluation,

apportant un soutien supplémentaire à son accord. Marie s'aligne également sur cette nouvelle évaluation (avec un certain retard possiblement dû au fait qu'elle est en train de manger, ll. 12-15). Comparé aux séquences d'évaluation au début du séjour, cet extrait montre donc de part et d'autre un engagement émotif plus intense, les participantes exprimant non seulement leur alignement, mais également de manière de plus en plus prononcée leur affiliation mutuelle.

L'extrait (5) fournit un autre exemple, qui illustre aussi la tendance croissante de Marie à évaluer des sujets conversationnels plus délicats. Marie déclare qu'elle trouve bizarre le fait que son collègue soit allé faire du ski de fond dans le nord de l'Europe, étant donné les nombreuses possibilités en Suisse et le fait qu'il fasse très noir en hiver dans les pays nordiques (ll. 01-02, 05, 09). La séquence est parsemée de petites pauses inter-tours qui s'expliquent par le fait que les participantes sont en train de manger.

Extrait 5. (Jul_091109_ski de fond)

01 MAR: £(f-moi) j=trouve aussi bizarre avec£ .hhh (0.9)
02 avec toutes les possibilités £qu'y a ici:f?
03 (0.3)
04 JUL: **OU↑I:.**
05 MAR: £d'aller là-ba:s=euh pour faire du ski d=fond en plein hive:r£.
06 (.)
07 JUL: **<n:o::n jam::ais>.**
08 (0.3)
09 MAR: quand y fait tout l=temps nuit #bo::h#.
10 (1.9)
11 JUL: **non ç↑a:: (.) oh non.**
12 (0.9) ((quelqu'un déglutit))
13 JUL: **>pac'que< MOI (0.3) j'aime déjà PA:S (.) de m:e lever**
14 **s'il fait nuit mai:s=**
15 MAR: =ouais.
16 (0.5)
17 JUL: **s'il fait n- nuit toute la journée: (0.5) non**
18 **£merc(h)i hh au sec(h)ours(h)£.**
19 ((3.2: Marie & Victor rient))

Le terme évaluatif hyperbolique *bizarre* et la voix riante (l. 01) de Marie montrent son engagement affectif. Julie exprime d'abord son accord avec un *OU↑I:* prosodiquement augmenté (l. 04). Après l'ajout de Marie (l. 05), Julie montre de nouveau son affiliation de manière prosodiquement marquée : *<n:o::n jam::ais>* (l. 07) ; le choix du terme absolu *jamais* et le ralentissement de son débit, avec

les multiples allongements, confèrent à cet énoncé un haut degré d'expressivité par lequel Julie manifeste un fort alignement par rapport à l'évaluation négative proposée par Marie. Marie étend une fois de plus son tour et termine avec la vocalisation non lexicale *#bo::h#* (l. 09) proférée avec une voix cassée, ce à quoi Julie réagit encore par l'emploi de marqueurs affectifs comme *oh non* (l. 11). Elle fournit ensuite une justification qui présente son propre point de vue tout en soutenant la position de Marie (ll. 13–14, 17–18) et suscitant des rires d'appréciation de la part des deux parents d'accueil (l. 19).

Dans cette séquence, les participantes, par leurs évaluations, accomplissent un travail interactionnel potentiellement délicat dans la mesure où elles se moquent d'un collègue de Marie. Tant les tours évaluatifs de Marie que les réponses de Julie sont prosodiquement marqués et manifestent un engagement affectif élevé. On sent à travers l'activité conjointe d'évaluation se cristalliser une sorte de complicité entre les deux participantes (voir aussi Berger & Fasel Lauzon, 2016), ce qui n'était pas le cas dans les premières semaines du séjour de Julie.

En plus de l'intensification des affiliations mutuelles, la séquence illustre également le fait que Julie commence maintenant, après environ deux mois au sein de la famille, à produire des réactions bien plus élaborées aux évaluations de Marie : elle soutient de plus en plus ses propres évaluations par des récits personnels, souvent introduits par un *MOI* prosodiquement augmenté (voir l. 13 dans l'extrait 5) et ancrés dans son vécu au sein de la famille et de la région d'accueil. Dans l'extrait (6) Marie parle, en présence de son fils Jordan (JOR), des crises de pleurs de sa fille Manon, dont elle se plaint et se moque à la fois.

Extrait 6. (Jul_091028_Manon crise)

```
01 MAR: pis après je leur ai dit ↑a:h mais si vous voulez on va
02      se faire la tour.=>alors là< tout à coup elle plus mal du ↑tout,
03      (0.3) ça allait très bien.
04      (.)
05 JUL: .hh £hhh£.
06      (0.7)
07 MAR: mais à peine £(h)on (h)était- c'était comme si elle avait oublié
08      pis tout d'un coup elle s'est rappelée qu'elle£ devait avoir mal.
09      alors elle [a £commencé de nouveau à criser(h)£]
10 JUL:            [A::::::::H                        N]↑O::N.=
11 MAR: =£hahh-hh-hh (0.2) [°hhm .hhh°£       ]
12 JUL:                    [pour rien du tout.]
13 MAR: £vraiment pour rien£.
14      (0.4)
```

15 JUL: **£(h)↑a::h (0.3) elle pleure sou↑vent po[ur rie(hh)n .hh£]**
16 JOR: [ana maria a]
17 aussi tapé mais elle fait hyper mal.=moi j'ai dit-
18 JUL: °(au[ssi-)°]
19 MAR: [↑no:n] mais c'est- c'est [↑telle↑ment ↑(con)] quand&
20 JOR: [si elle tapait,]
21 MAR: elle pleure comme ça pou[r ↑R:IE:N]&
22 JUL: **[E:::h]**
23 MAR: &et [<↑FO:rt>] et [a:::h.]
24 [((bruit des couverts))]
25 JUL: **[ou↑i:] a::h.=**
26 JUL: =.hh et puis- (0.2) euh une fois on est allé à l'école,
27 (0.8) e::t ehm (.) ils ont <couru:>?
((le récit de Julie sur une crise de pleurs de Manon continue))

On voit ici Julie déployer de nombreux moyens paraverbaux pour montrer son empathie avec la plainte de Marie : prononciations à haute voix avec allongements syllabiques marqués, souvent combinées avec une augmentation notable de la fréquence (ll. 10, 15, 25) ; voix souriante (l. 15) qui confère cette fois non pas de l'empathie mais de la complicité, faisant écho à la voix souriante de Marie (ll. 07-09, 13) et à ses rires (l. 11). Deux, trois mois après son arrivée, Julie manifeste donc clairement ses convergences non seulement avec la position de Marie, mais aussi avec ses expressions émotives, mais elle le fait avec des moyens paraverbaux plutôt que verbaux.

En plus de la dimension affective, l'extrait met en relief un changement dans la dimension épistémique, liée aux savoirs partagés entre les participantes. Julie commence à puiser dans son savoir sur la famille, et dans les expériences qu'elle a vécues avec les membres de cette famille : si elle s'affilie à Marie et qu'elle rejoint tant la plainte que la petite moquerie concernant la fille Manon, c'est qu'elle a elle-même été témoin des crises de Manon. Cet élément ressort clairement à la ligne 12, où Julie complète le tour précédent de Marie d'une manière qui poursuit, en la prolongeant, la trajectoire syntaxique de ce tour avec l'ajout *pour rien du tout*. Cela ressort également dans le fait qu'elle soutient sa propre réaction évaluative en la faisant suivre d'un récit portant sur le vécu avec la fille de la famille (l. 26).

On observe en somme, comparé au début du séjour de Julie, un changement aux niveaux épistémique, affectif et acquisitionnel mais aussi un changement dans la nature même des évaluations. De manière intéressante, les évaluations sont à partir de cette période davantage de valence négative, souvent des plaintes, ce qui suggère une volonté accrue des participantes d'échanger sur des sujets délicats. Au niveau acquisitionnel, un développement dans sa compétence d'interac-

tion en L2 se manifeste notamment par la manière dont Julie produit des récits conversationnels, ce qui a été documenté en détail dans Pekarek Doehler et Berger (2018). Par contre, d'autres changements observés dans les évaluations de Julie ne semblent pas être liés à ses compétences en langue, en particulier la manifestation d'affectivité par des moyens paraverbaux : Julie n'a pas appris de nouveaux traits prosodiques ou des vocalisations non lexicales en L2, ces éléments ayant été observables dans d'autres contextes dès son arrivée. Au contraire, tout semble indiquer qu'au niveau interactionnel, un nouveau besoin communicatif, lié au rapprochement entre Marie et Julie au fil du temps, surgit dans les séquences d'évaluation, à savoir celui de manifester des convergences affectives, et que Julie se sert des moyens dont elle dispose pour combler ce besoin. Ce nouveau besoin communicatif émerge à partir de l'adaptation mutuelle entre les deux participantes au fil du temps : Marie commence à manifester davantage sa position affective et Julie y répond avec des réactions tout aussi affectives. Or, nous verrons par la suite que les besoins communicatifs émergeant au fil du séjour de Julie vont finir par être satisfaits par la mobilisation de nouvelles ressources linguistiques, notamment des adjectifs évaluatifs souvent hyperboliques. D'autres changements, liés à la complexité des tours et à la L2 de Julie, se font également voir plus tard, vers la fin du séjour de Julie.

5.3 Vers la fin du séjour (semaines 19–38)

L'un des changements longitudinaux les plus marquants observés dans les pratiques de Julie concerne le formatage linguistique de ses tours évaluatifs. Au fil du temps, Julie produit davantage de secondes évaluations renforcées qui sont formulées de manière indépendante, avec de nouveaux termes évaluatifs qui ne recyclent pas simplement l'évaluation de Marie (comme au début de son séjour) et où l'affectivité commence à être exprimée par des moyens non seulement paraverbaux mais aussi verbaux. Les élaborations, par exemple par voie de récit post-évaluation (voir déjà Extrait 5, 6), s'intensifient et se complexifient.

L'extrait (7) montre une seconde évaluation formulée indépendamment par Julie et illustre en plus une coconstruction accrue des séquences évaluatives, qui sont maintenant presque exclusivement de valence négative. Lors du repas, la fille Manon se montre difficile à gérer. Après l'avoir avertie (l. 01), Marie commence à se plaindre de l'enfant (ll. 06–07, 11).

Extrait 7. (Jul_100602_incroyable)

```
01 MAR: prends g[arde à toi. ]
02 JUL:         [(mais tu ver]ras-) maintenant tu comprends
03      pourquoi il n'avait pas le £d(h)roi(h)t£,
```

04 (0.5)
05 JUL: °£↑heh .hhh° [(l(h)a s(h)auce)£.]
06 MAR: [là manon surtout tu] dis une ch↑o:se e:t
07 ça continue,
08 (0.7)
09 JUL: **ouais.**
10 (0.5)
11 MAR: tu t'énerves (au bout) (0.2) penda:nt (.) une heu:re,
12 (1.4)
13 JUL: **°ouais c'est +<in-cro↑-ya:-ble>°.+ ((staccato))**
14 (5.6)

La tonalité de la voix, l'intonation continuative qui suggère le début d'une liste (l. 07), des changements de hauteur (l. 06) et des allongements syllabiques (ll. 06, 11) indexent la position clairement négative de Marie. Ayant déjà manifesté son alignement (l. 09), Julie produit ensuite une évaluation renforcée (l. 13) par voie de l'adjectif hyperbolique *incroyable*, délivrée avec une voix lente et staccato qui augmente encore la force de l'évaluation. Les participantes s'orientent ici vers un partage de leurs savoirs expérientiels concernant les conduites d'un membre de la famille, ce qui leur permet de coconstruire une brève plainte à propos de l'enfant. La séquence révèle ainsi l'histoire interactionnelle partagée des participantes. De plus, en contribuant à l'évaluation du comportement de Manon, Julie revendique sa position épistémique élevée quant aux habitudes des enfants (c'est-à-dire, qu'elle connaît leurs comportements récurrents), mais aussi son droit de porter des jugements sur ces derniers.

En plus d'une complexification linguistique dans le formatage des tours évaluatifs, les pratiques de Julie montrent une complexification progressive d'ordre interactif, au niveau de l'organisation séquentielle. Nous l'avons déjà entrevu dans la section précédente : au fil du temps, Julie soutient ses évaluations par des récits puisés dans ses propres expériences (cf. bref récit déjà dans l'extrait 1) et ses récits deviennent de plus en plus élaborés et fréquents. Les récits sont des vecteurs par lesquels Julie soit exhibe un savoir partagé avec Marie, notamment sur la famille d'accueil (voir déjà Extrait 6), soit partage son expérience personnelle.

L'extrait (8) illustre un récit, toutefois bref, par lequel Julie accomplit un travail interactif subtil. Victor, le père, regarde la télé durant le repas, ce à quoi Marie fait objection (l. 01). Julie et Victor traitent un élément de l'interaction (potentiellement non-audible, mais apparemment visible pour eux) comme humoristique (ll. 06-07), puis Marie enchaîne une évaluation négative (l. 08).

Extrait 8. (Julie_100216_télé)

01 MAR: mh tu regardes pas la té↑lé ↑mon chou?
02 (0.3)
03 VIC: >°oui=oui°<.
04 (0.3)
05 MAR: °aouh°.=
06 JUL: =£ch:↑HAH-↑HAH-[hah£,]
07 VIC: [£huh-][huh-huh-hehh hh£]
08 MAR: [£parce][que j'aime pas quand ça crie] là-bas£.
09 JUL: **£.hh ↑moi je me suis d(h)it au↑ss(h)i ↑d(h)éjà .nfHHh huh.**
10 **.hh >mais< ça c'est mon père qui fai:t£ (0.4) qui est aussi**
11 **comme ça: il laisse toujours allumée la-=**
12 MAR: =↑m:h,
13 JUL: **la télé.**
14 (3.2) ((Victor semble arrêter la télé))
15 JUL? £hhh£
16 (1.2)
17 JUL: mais tu ↑peu:x ↑hein £hh£.
18 VIC: no:n=mai:s (0.5) °(xx)°.

Julie réagit à l'évaluation de Marie sur un ton léger, comme le montre sa voix souriante ainsi que les petits rires qui encadrent son tour (l. 09), faisant ici possiblement écho au rire précédent qu'elle a partagé avec Victor. Tout en rendant explicite un alignement par rapport à l'évaluation négative de Marie, son ton suggère que Julie est en même temps en train de taquiner Victor. Or, elle étend son tour par un bref récit sur les habitudes de son père *qui est aussi comme ça:*, laissant *toujours* la télé allumée (ll. 10–11).

Contrairement à ce que nous avons observé plus tôt (Extrait 1, 6), le récit n'accomplit pas une post-élaboration qui sert à soutenir une évaluation précédente, mais il est lui-même le vecteur par lequel Julie manifeste son alignement et son affiliation avec l'évaluation négative de Marie — et cela tout en modérant sa possible critique à l'égard de Victor en qualifiant son faire de non-exceptionnel : Victor n'est pas le seul à laisser la télé allumée durant les repas ; le père de Julie le fait aussi, et cela *toujours* (l. 11). On voit donc ici se cristalliser un subtil travail interactif accompli par l'évaluation et le récit qui la suit : Julie jongle de manière balancée entre critique, modération de la critique, et taquinage. La séquence témoigne d'un rapport interpersonnel relativement intime, permettant un ton léger de plaisanterie tout en rendant légitime une critique de la part de Julie à l'égard du père de famille.

L'extrait (9) montre Julie déployer un récit d'expérience personnelle relativement élaboré. Marie y produit deux évaluations auto-dépréciatives portant sur ses compétences linguistiques. Parlant de ses échanges avec de potentielles futures filles au pair (ll. 01–02), Marie exprime un doute sur sa propre capacité à parler en anglais au téléphone (ll. 04–05).

Extrait 9. (Jul_100205_anglais)

01 MAR: non à elle j'ai écrit en allemand,
02 les deux autre::s (0.5) en anglais.
03 (0.6)
04 MAR: déjà alors moi au téléphone en anglais £j(h)e s(h)uis p(h)as
05 s(h)ûre q(h)ue je (peux) t(h)ellem(h)ent .HHEH hehh£
06 (0.8)
07 JUL: **ouais,**
08 **moi- oh no:n en anglais c'est- c'est- (0.3) c'est °terrible°.=**
09 MAR: =bon toutes les trois elles ont dit qu'elles parlaient un pe-
10 qu'elles avaie:nt fait un peu de fran[çais parce que&]
11 JUL: [a:h=ouais,]
12 MAR: &ça c'était un peu une condition parce que on veut pas
13 quelqu'un qui dit pas un mot- qu'elle peut rien comprendre
14 [quand même.]
15 JUL: [ou:ais.]
16 (0.5)
17 MAR: [°c'est quand même] embêtant°.
18 JUL: [.hhh]
19 JUL: **ouais=MOI (0.4) j'ai: e:h maintenant avec les cours de ski**
20 **là à l'uni?**
21 (0.3)
22 JUL: **euh des fois je parle angl↑ais parce que y a:: ce=sont que**
23 **de:s (0.5) [des gens-&]**
24 MAR: [des (étran][gers)]
25 JUL: **[ah=ouais] >des étrangers<.=**
26 JUL: **=.h e::t=euhm (0.9) o::uais c'est vraiment (0.8) c'est**
27 **°↑dure de parler anglais parce que° .h [h mainteNA:NT&]**
28 MAR: [(toi t'es xx)]
29 JUL: **&J'SUIS VR↑AI↑ME:NT DANS LE FRAN↑ÇAI:S E:T [#eu:]:rh#&**
30 MAR: [ouais.]
31 JUL: **&recommencer avec ça- f:h↑ouw: £.hehss£ mais c'est un peu la**
32 **honte quand même parce que (0.3) des gens qui parlent- allema:nd**

33 **ils sav- (0.9) normalement ils savent bien parler anglais.**
34 (0.3)
35 MAR: >ouais ouais<.
36 (0.3)
37 JUL: **mais £moi: là£ (0.7) c'est un peu £comme ç(h)a(h) hh£.**
38 (0.9)
39 JUL: **£#.hahhh#£**
40 (1.1)
41 MAR: (xxx xx la) hongroise (0.7) elle rêve que de venir i↑ci bon.

En réponse au tour auto-dépréciatif de Marie, Julie manifeste son alignement et son affiliation par une formulation indépendante et hyperbolique (*terrible*), assurant Marie qu'elle n'est pas la seule à avoir des difficultés avec l'anglais (ll. 07–08). Marie offre ensuite encore une évaluation négative, portant sur l'éventualité d'avoir une fille au pair qui ne comprendrait rien en français (ll. 13–14, 17). Julie répond par *ouais moi* suivi d'un récit sur ses difficultés de parler anglais à son cours de ski (ll. 19–37). Comme dans l'extrait précédent, ce récit, tiré de son vécu personnel, ne fonctionne pas comme élaboration post-évaluation qui servirait à soutenir l'évaluation, mais sert lui-même de vecteur d'une évaluation relative à sa propre maîtrise de l'anglais. Le récit est marqué par un engagement clairement affectif, avec de nombreuses modifications prosodiques, plusieurs vocalisations non lexicales (*#eu::rh#, f:h↑ouw:,* ll. 29, 31) et des rires (ll. 31, 37, 39), par lesquels Julie exprime son affiliation et participe dans une sorte de commisération avec Marie.

En somme, plusieurs éléments distinctifs marquent les derniers mois du séjour de Julie. Sur le plan linguistique, les évaluations réactives de Julie sont maintenant formulées de manière indépendante, sans reprendre les mots de Marie (pour des résultats similaires voir Skogmyr Marian, 2022, Chapter 6), les manifestations d'affectivité sont encodées non seulement prosodiquement mais aussi linguistiquement, avec des choix d'adjectifs hyperboliques comme *terrible* (Extrait 9) ou *incroyable* (Extrait 7) et les séquences se complexifient par une présence accrue de récits conversationnels qui traduisent un développement des compétences de Julie à générer des récits cohérents et compréhensibles en L2 (voir Pekarek Doehler & Berger, 2018). Sur le plan interactif, on observe en même temps des évaluations émotionnellement plus chargées de la part de Marie, qui produit des évaluations plus délicates, y inclus des autodépréciations et des critiques de membres de la famille.

6. Discussion et conclusion

Dans la présente section, nous résumons nos résultats et en considérons les implications pour l'interprétation des changements longitudinaux de pratiques interactionnelles en termes tant d'acquisition que d'évolution des rapports sociaux et d'adaptation mutuelle.

En somme :

- L'émergence des formulations indépendantes dans les contributions réactives de Julie témoigne d'un développement de sa compétence linguistique et interactive en L2, en termes (a) d'accès lexical (voir les adjectifs évaluatifs qu'elle mobilise ; cf. Skogmyr Marian, 2022), mais aussi en termes (b) de compétence d'interaction, lui permettant d'entrer dans le tour de parole de manière plus fluide et avec des moyens plus diversifiés.
- En même temps, l'évolution des relations interpersonnelles entre Julie et Marie rend de plus en plus pertinent la manifestation d'affectivité de part et d'autre, créant ainsi de nouveaux besoins communicatifs que Julie remplit d'abord avec des moyens paraverbaux, et plus tard avec des moyens lexicaux. Le changement du formatage linguistique de ses évaluations réactives peut ainsi être compris comme ayant été motivé par de nouveaux besoins et occasions communicatifs émergeants au fil de l'histoire interactionnelle entre les deux participantes.
- Dans le même sens, l'émergence au fil du temps de récits personnels de la part de Julie ainsi que des récits puisant dans l'expérience conjointe au sein de la famille témoigne d'une intimité plus grande entre les interlocutrices et d'un partage de savoirs de plus en plus conséquent. C'est sur l'arrière-fond de ces facteurs socio-interactifs que l'on peut comprendre l'intensification progressive des activités de récit de la part de Julie dans le contexte étudié. Ici encore, l'histoire interactionnelle partagée (Deppermann, 2018) entre les participantes crée de nouvelles opportunités pour Julie d'utiliser ses ressources en L2 : sans partage de savoirs expérientiels (notamment sur les membres de la famille) ou sans un certain degré de proximité, voire d'intimité entre les participantes, Julie ne serait pas encline à produire des récits portant par exemple sur la fille de la famille d'accueil, ou à puiser dans ses expériences personnelles, relatives par exemple à son père.

Les points qui précèdent témoignent en somme d'un fait central : l'histoire interactionnelle que partagent les participantes à l'interaction configure les opportunités pour le déploiement de certaines ressources et activités communicatives ; par cela, elle configure également les conditions pour le développement de compétences en L2 à travers leur usage situé. Les processus acquisitionnels se trouvent

ainsi inextricablement liés à l'histoire interactionnelle entre l'apprenante et son interlocutrice. Ces constats ont d'importantes conséquences pour l'interprétation des changements longitudinaux dans le cadre d'études interrogeant le développement de la compétence d'interaction en L2 (cf. Deppermann & Pekarek Doehler, 2021 ; Wagner et al., 2018), par exemple dans le contexte de type *study abroad,* car ils ajoutent à la couche descriptive des changements longitudinaux une couche explicative de ce qui motive ce changement, adressant ainsi une préoccupation majeure des recherches acquisitionnistes.[3]

Nos résultats contribuent ainsi aux arguments mettant en valeur la nature foncièrement contextuelle et située de l'acquisition L2 (Douglas Fir Group, 2016 ; Firth & Wagner, 1997). S'ils soutiennent une conception du langage et de l'apprentissage comme ancrés dans l'usage (*usage-based approach*), ils nous invitent à concevoir l'usage comme une activité socialement ancrée et socialement accomplie : l'acquisition s'enracine dans les rencontres concrètes et itératives que fait l'apprenant·e avec les personnes et le monde qui l'entourent (voir récemment Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Si la conception basée sur l'usage s'aligne, dans ces origines, en principe à ces constats, donc que « la langue est apprise et utilisée en contexte »[4] (Langacker, 1987 : 155, notre traduction), l'approche *usage-based* dans le domaine de l'acquisition des L2 semble trop souvent évacuer cette dimension contextuelle de l'usage, et par extension, de l'acquisition. Or, nos résultats mettent en avant les besoins communicatifs rencontrés par l'apprenant au sein de l'usage de la langue comme un élément clé motivant le développement des compétences linguistiques et plus généralement communicatives : notre apprenante Julie répond à de nouveaux besoins émergents au fil de ses interactions répétées avec son interlocutrice d'abord avec tous les moyens disponibles, notamment paraverbaux, qui se trouvent progressivement supplémentés par la mobilisation de ressources spécifiquement linguistiques et conversationnelles, comme l'emploi d'adjectifs hyperboliques et la production de récits. En ce sens, nos résultats résonnent avec une interprétation fonctionnaliste qui conçoit la confrontation

3. Puisque nous n'avons accès uniquement aux interactions ayant lieu au sein de la famille d'accueil de Julie, nous ne pouvons rien dire sur l'impact potientiel d'autres expériences communicatives sur le développement de sa compétence d'interaction. À notre connaissance, Julie a une vie relativement active en dehors de la famille d'accueil, qui implique, entre autres, des cours de langue et des activités sportives. Notre étude met donc en lumière certaines dimensions contextuelles qui sont susceptibles d'influencer le développement de la L2, notamment les rapports affectifs et épistémiques, tout en reconnaissant que d'autres variables externes, telles que les cours de langue et les interactions sociales en dehors de la famille d'accueil, pourraient influencer les pratiques de Julie au sein même de la famille.

4. '*language is learned and used in context*'

de l'apprenant·e à des tâches/besoins communicatifs comme un facteur central de l'acquisition (Klein & Perdue, 1997).

Les résultats de la présente étude soutiennent également une compréhension du développement de la compétence d'interaction comme ayant un côté individuel et un côté conjoint, mettant en jeu des processus d'adaptation mutuelle (Greer, 2019) qui façonnent la trajectoire acquisitionnelle. L'intensification progressive d'échanges affectifs et affiliatifs entre Marie et Julie représente le fruit des rapports sociaux progressivement plus approfondis tout en contribuant au développement de cette même relation (Berger & Fasel Lauzon, 2016 ; Pekarek Doehler & Berger, 2019). Le fait que les évaluations initiées par Marie deviennent émotivement de plus en plus chargées et plus fréquemment de valence négative au fil du temps peut être compris en termes de réflexivité (Garfinkel, 1967), par laquelle chaque contribution reflète et retransforme en même temps le contexte : les réactions affiliatives de Julie aux initiations de Marie contribuent à l'établissement d'une ambiance interactionnelle qui permet à Marie de s'exprimer davantage de manière affective et sur des sujets délicats. Dans ce sens, Julie, elle aussi, influence et transforme certains aspects de l'ordre social dans lequel elle est socialisée — un bel exemple de la bidirectionnalité des processus de socialisation dont parlent Ochs et Schieffelin (2017 : 8).

Nos observations longitudinales témoignent enfin de la double socialisation que vit l'apprenante en tant que fille au pair : à travers les séquences évaluatives, elle est exposée tant au fonctionnement interactionnel de la famille d'accueil qu'aux pratiques linguistiques et interactives de la L2 plus généralement. Le moment du repas en famille se révèle ainsi un lieu de socialisation qui facilite non seulement l'apprentissage de la L2 (Diao et al., 2018) mais promeut aussi une sensibilité aux pratiques (micro-)culturelles et le partage expérientiel et émotionnel (Cook, 2006). Ces observations mettent en évidence plusieurs apports potentiels des séjours linguistiques impliquant un *homestay* qui risquent de passer inaperçus dans les études basées sur des tests pré- et post-séjour et d'autres types de données élicitées (cf. Mitchell, 2015).

En somme, nous espérons avoir montré qu'une micro-analyse des pratiques interactives effectives des apprenant·es de L2 est susceptible de démontrer comment ces pratiques affectent les possibilités d'accomplir certaines actions de certaines manières, configurant ainsi les opportunités d'usage et, *in fine*, d'apprentissage de la L2.

Financement

L'article a été rédigé avec le généreux soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), subside nb. 10001F_200539 / 1.
La publication en accès libre de cet article a été financée par un *Transformative Agreement* avec l'université de Stockholm.

Remerciements

Nous remercions les deux expert·es externe·s anonymes ainsi que l'équipe éditoriale de LIA pour leurs commentaires pertinents sur l'article.

Références

Arditty, J., & Vasseur, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, *134*, 2–19.

Arvidsson, K., Forsberg Lundell, F., & Bartning, I. (2019). Réseaux sociaux et développement linguistique. Une étude de cas en français L2. *Language, Interaction and Acquisition*, *10*(2), 255–288.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *AILE*, *1*, 53–85.

Berger, E. (2017). Se plaindre des enfants: positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *67*, 103–125.

Berger, E., & Fasel Lauzon, V. (2016). Orienting to a co-participant's emotion in French L2: A resource to participate in and sustain a conversation. In G. Kasper & M. Prior (Éds.), *Emotion in multilingual interaction* (pp. 87–110). John Benjamins.

Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, *1*, 29–47.

Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, *91*(1), 45–62.

Clayman, S. E. (2002). Sequence and solidarity. In S. R. Thye & E. J. Lawler (Éds.), *Group cohesion, trust and solidarity* (pp. 229–253). Emerald Group.

Cook, H. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. In M. DuFon & E. Churchill (Éds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120–150). Multilingual Matters.

Couper-Kuhlen, E. (2009). A sequential approach to affect: The case of 'disappointment'. In M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (Éds.), *Talk in interaction — comparative dimensions* (pp. 94–123). Finnish Literature Society.

De Pietro, J. F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fougier (Éds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 18–29 avril 1988, 99–14.

Deppermann, A. (2018). Changes in turn-design over interactional histories — the case of instructions in driving school lessons. In A. Deppermann & J. Streeck (Éds.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (pp. 293–324). John Benjamins.

Deppermann, A., & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal conversation analysis: Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction*, *54*, 127–141.

Diao, W., Wang, Y., Donovan, A., & Malone, M. (2018). Interactional development through dinnertime talk. In C. Sanz & A. Morales-Front (Éds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 309–326). Routledge.

Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, *100* (Supp. 2016), 19–47.

Duff, P. (2011). Second language socialization. In Duranti A., E. Ochs & B. Schieffelin (Éds.), *The handbook of language socialization* (pp. 564–586). Wiley.

Duff, P. A., & May, S. (Éds.) (2017). *Language socialization*. Springer.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 285–300.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IprA Papers in Pragmatics*, *1*(1), 1–55.

Greer, T. (2019). Initiating and delivering news-of-the-day tellings: Interactional competence as joint development. *Journal of Pragmatics*, *146*, 150–164.

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.

Hellermann, J., & Lee, Y. (2021). Changing practices for connected discourse: Starting and developing topics in conversation. *Journal of Pragmatics*, *172*, 89–104.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Éd.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.

Jones, A. (2023). *Working together: A longitudinal study on the management of deontic rights in joint activities*. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.

Kim, Y. (2017). Topic initiation in conversation-for-learning: Developmental and pedagogical perspectives. *English Teaching*, *72*(1), 73–103.

Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, *13*, 301–347.

Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, *57*, 137–157.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Vol. *1*, Stanford University Press.

Mitchell, R. (2015). The development of social relations during residence abroad. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *9*(1), 22–33.

Nguyen, H. T. (2019). Turn design as longitudinal achievement: Learning on the shop floor. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (Éds.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of L2 interaction in the wild* (pp. 77–101). Springer.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (2017). Language socialization: An historical overview. In P. A. Duff & S. May (Éds.), *Language socialization* (pp. 3–16). Springer.

Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, *9*(1), 3–24.

Pekarek Doehler, S., & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction*, *54*(2), 183–202.

Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, *39*(4), 555–578.

Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2019). 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. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (Éds.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of L2 interaction in the wild*. (pp. 51–75). Springer.

Pekarek Doehler, S., & Eskildsen, S. W. (2022). Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, *106*(S1), 3–22.

Pekarek Doehler, S., & Skogmyr Marian, K. (2022). Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: A longitudinal L2 study. *The Modern Language Journal*, *106*(S1), 23–45.

Pekarek Doehler, S., & Skogmyr Marian, K. (sous évaluation). How shared interactional histories shape local practices: Mutual adaptation of stance and affect displays in assessment activities. Special Issue of *Research on Language and Social Interaction*, A. Deppermann & P. Haddington (Eds.).

Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament, J., & Thomas-Wilhelm, D. J. (Éds.) (2018). Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms (EuroSLA Studies 1). *Language Science Press*.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of social action* (pp. 57–111). Cambridge University Press.

Salaberry, M. R., White, K., & Burch, A. R. (Éds.) (2019). Language learning and interactional experiences in Study Abroad settings. Numéro thématique, *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, *4*(1).

Schieffelin B. B., & Ochs E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, *15*, 163–191.

Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development. *The Modern Language Journal*, *97*(4), 930–946.

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Cambridge University Press.

Skogmyr Marian, K. (2018). "Qu'est-ce que maman dit ?": l'accomplissement des directives en français L2 par un jeune homme au pair. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *68*, 27–38.

Skogmyr Marian, K. (2021). Assessing without words: Verbally incomplete utterances in complaints. *Frontiers in Psychology*, *12*, 689443.

Skogmyr Marian, K. (2022). *The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. Routledge.

Skogmyr Marian, K., Juillet, M., Forsberg Lundell, F., & Pekarek Doehler, S. (2023). Combining longitudinal CA and automatic extraction methods in SLA: Opportunities and challenges. In M. Nelson, M. Michanek, M. Rydell, S. Sayehli, K. Skogmyr Marian & G. Sundberg (Éds.), *Language in practice — in a changing world. Papers from the ASLA symposium*. Stockholm University, 7–8 April, 2022 (pp. 376–402). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm.

Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Éds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 3–24). Cambridge University Press.

Terry, K. M. (2022). At the intersection of SLA and sociolinguistics: The predictive power of social networks during study abroad. *The Modern Language Journal*, *106*(1), 245–266.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach to child language acquisition*. Cambridge University Press.

Uchihara, T., & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, *47*(1), 64–75.

Wagner, J., Pekarek Doehler, S., & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction: Current developments and methodological challenges. In S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (Éds.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* (pp. 3–35). Springer.

Wiggins, S. M. (2013). The social life of 'eugh': disgust as assessment in family mealtimes. *The British Journal of Social Psychology*, *52*(3), 489–509.

Annexe — conventions de transcription

(0.2)	pause mesurée en secondes (chronométrée)
bonjou:::r	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 : selon la durée)
?	intonation montante
,	intonation continuative, légèrement montante
.	intonation descendante
bonj- bonjour	troncation / interruption
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
bonjour	emphase
bonJOUR	volume fort
bon°jour°	volume faible (°°bonjour°°) pour encore plus faible/chuchotement
>bonjour<	débit particulièrement rapide
<bonjour>	débit particulièrement lent
[ ]	début et fin d'un chevauchement de tours de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible (un x par syllabe)
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air

h. hh. Hhh.	expiration
£bonjour£	voix 'souriante'
bonj(h)ou(h)r	mot prononcé en riant
bon#jour#	voix 'cassée'
bon↑jo↓ur	changements marqués de hauteur/fréquence (montante/descendante)
((écrit: 1.0))	commentaire
+jour+ ((lisant))	indication du segment concerné par un commentaire

Abstract

The present study aims to contribute to a better understanding of the relation between second language (L2) acquisition and the evolution of social rapports. The study uses Conversation Analysis to examine the way Julie, an au pair and L2 French speaker, responds to assessments produced by Marie, the host mother, during the nine months of her stay with the family. We observe a change in Julie's practices that cannot be interpreted as a mere reflection of her L2 development, but which is inextricably tied to the evolution of the social rapport between Julie and Marie, namely in its affective and epistemic dimensions. Results show how language use and the related learning potentials are impacted by the shared interactional history between participants, and highlight the co-constructed nature of occasions of language use and, by extension, L2 acquisition.

Adresse de correspondance

Klara Skogmyr Marian
Centre for Research on Bilingualism
Dept. of Swedish Language and Multilingualism
Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Sweden

klara.skogmyr-marian@su.se
https://orcid.org/0000-0002-1396-009X

Information sur le co-auteur

Simona Pekarek Doehler
Centre de linguistique appliquée
Institut des Sciences du langage
Université de Neuchâtel

simona.pekarek@unine.ch

Historique de la publication

Date received: 18 November 2023
Date accepted: 6 August 2024