



HAL
open science

Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante.

Jose Ignacio Aguilar Río

► To cite this version:

Jose Ignacio Aguilar Río. Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante.. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes," - Université Lyon2 - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, Lyon, INRP, France. hal-00525887

HAL Id: hal-00525887

<https://hal.science/hal-00525887>

Submitted on 13 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante.

AGUILAR Jose

Université du Maine, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

1. Le schéma IRF comme matérialisation institutionnelle

1.1 L'enseignement d'une langue étrangère en classe

Les données présentées correspondent à un enseignement de langue étrangère (L2) en milieu dit institutionnel, celui de *la classe*, distinct d'un apprentissage en « immersion sociale » (Bange, 2005 : 79). Le caractère institutionnel de la classe entraîne une organisation particulière : il s'agit d'une rencontre dont le calendrier, la durée, le lieu -souvent adapté au but¹- et les participants -toujours les mêmes- sont décidés préalablement. En tant qu'activité la classe est censée favoriser l'apprentissage d'une L2 (Bange, op. Cit. : 81) par le biais d'une réflexion collective encadrée, résultant d'une interaction didactique (Bigot, 1996 : 43), dont l'enseignante² demeure souvent le décideur principal.

1.2 Schéma IRF et droits interactionnels en classe de L2

Le schéma IRF³ est une matérialisation discursive du caractère institutionnel de la classe. McHoul (1978 : 191) souligne la responsabilité de l'enseignante d'évaluer, lors du mouvement (F), la pertinence du mouvement (R) déployé par un apprenant (ibid. : 190). De par le schéma IRF, la gestion de la parole en classe s'organise en fonction de droits interactionnels inégaux parmi les participants : la participation des apprenants se limite, selon certains, à répondre aux sujets choisis par l'enseignante lors du mouvement (I) (McHoul, op. cit.: 204) ; celui-ci peut, outre le choix du sujet, influencer la manière dont le sujet choisi évolue dans les mouvements ultérieurs (R. Ellis 1999 : 217). Ainsi, le schéma IRF entraîne l'emprise de l'enseignante sur le discours, du fait qu'il détient les mouvements (I) et (F) (Clifton, 2006 : 142-143).

Van Lier (1988 : 156-157) nuance l'idée de communication inégale en classe de L2 : bien que l'activité la plus fréquente porte sur la forme de la L2⁴ et soit encadrée par l'enseignante, il est des moments où le caractère institutionnel de la classe est mis en attente, notamment lorsque l'enseignante accepte qu'on « fasse de la causette »⁵

1 Taille de la salle, mobilier, dispositifs électroniques.

2 Ce travail analysant la pratique d'*une enseignante*, nous utiliserons le féminin tout au long.

3 Initiation, réponse, feedback.

4 Une interaction à finalité externe (Bigot, op. cit. : 36).

5 « Small talk » en anglais original.

(ibid. : 161), ce qui rapproche l'interaction en classe d'un genre discursif proche de la conversation⁶.

1.3 Discours institutionnel, conversation et valeurs pédagogiques du mouvement (F)

Pour Seedhouse (1996 : 23), la « communication en classe » relève d'un discours institutionnel incompatible avec *la conversation*, par définition non-institutionnelle. Cet avis est partagé par Bigot (op. cit. : 43) qui estime impossible l'apparition d'un discours avoisinant la conversation en situation de classe, à moins que l'enseignante ne soit exclue du « cadre participatif »⁷. L'idée d'incompatibilité entre le discours institutionnel de la classe et la conversation est partagée par Cicurel (1992), pour qui les échanges en classe de L2 sont institutionnalisés par le biais de l'injonction de base « PARLEZ ! » (ibid. : 16) ; cette injonction comprend cinq fonctions pédagogiques, dont une correspondant au choix du sujet opéré par l'enseignante lors du mouvement (I) -« parlez de »- et quatre liés au mouvement (F) -« parlez mieux », « parlez encore », « parlez comme », « ne parlez plus »⁸ (ibid. : 16-17). Pour Cullen (2002) les fonctions du mouvement (F) de l'enseignante sont essentiellement au nombre de deux : un rôle d'évaluation (ibid. : 119) -du feedback sur la *forme* des productions des apprenants- et un rôle discursif (ibid. : 120) -encourager le dialogue, l'échange de *contenu*, entre l'enseignante et la classe.

1.4 Dépasser la conception de la classe comme cadre institutionnel

Pour Van Lier (op. cit. : 214), le débat autour de l'inauthenticité de la communication en classe de L2 n'a pas de sens : en tant qu'épisode social, la classe de L2 entraîne un fonctionnement propre ; il s'agit donc de *décrire* ce qui se passe en classe pour comprendre le lien entre des actions spécifiques et l'apprentissage d'une L2 (ibid. : 63). Cette position est partagée par Seedhouse (op. cit. : 22) pour qui il faut *comprendre* comment des dispositifs interactionnels particuliers, dont le schéma IRF, se rapportent à un but institutionnel en l'occurrence celui de faciliter l'apprentissage d'une L2 - plutôt que déterminer si tel type de communication est souhaitable, voire authentique.

Ainsi, le débat autour de l'authenticité du discours en classe de L2, de sa proximité avec la conversation, se révèle faux. Il semble plus pertinent de changer le regard à deux variables souvent porté sur la classe -cadre institutionnel vs. mise en attente du cadre institutionnel- afin de se donner les moyens de prendre en compte les spécificités de son fonctionnement. C'est dans cette logique que Bannink (2002), s'inspirant de l'idée de « cadres » de Goffman (1974), propose que l'enseignante prévoie dans son plan de classe l'apparition d'échanges non planifiés, vraisemblablement spontanés (ibid. : 281) ; cela permettrait d'intégrer, en situation de classe, un ensemble plus large et complexe de rôles et d'identités, convoqués par les participants en fonction de l'activité en cours (ibid. : 285). Ce positionnement est

6 Selon Cicurel (2005 : 187-188), « l'enseignant peut soit résister et ne pas aller sur le chemin de traverse qui lui est proposé soit considérer qu'il s'agit d'une *occasion à saisir*. »

7 Cette exclusion stopperait le discours institutionnel de l'enseignant □ choix et encadrement du sujet, évaluation, gestion et maintien de l'intercompréhension.

8 En relation à l'« évaluation positive explicite » de l'enseignant de L2, Waring (2008) propose trois fonctions, dont celle de clore la séquence en cours (ibid. 581).

partagé par Richards (2006), pour qui *la conversation*, en tant qu'activité, fait partie du répertoire discursif d'une classe de L2, ce que des catégories d'analyse a priori ne permettent pas de justifier : des aspects relatifs à l'identité des participants doivent ainsi être pris en compte (ibid. : 56) afin de dépasser les rôles d'enseignante et d'apprenant⁹ (ibid. : 59), insuffisants pour expliquer la complexité de la communication qui a souvent lieu *en classe*.

Cette analyse du discours de l'enseignante est soutenue par Lee (2007 : 1226) qui situe le mouvement (F) de l'enseignante dans une vision complexe et multiple de la classe : il réunit les identités des participants, les contextes et les sujets évoqués précédemment, les compétences et les connaissances de chaque participant. Le mouvement (F) est pour Lee (ibid. : 1227) la manière dont l'enseignante raisonne et se représente son propre enseignement, tel qu'il se déroule dans le vif de l'interaction avec les apprenants.

2. L'enseignement comme action individuelle guidée par des principes

2.1 Action et cognition enseignantes

Les données présentées révèlent une pratique pédagogique matérialisée en actions que l'enseignante déploie lors du mouvement (F) : ces actions sont le compromis de l'enseignante entre sa manière de se représenter son contexte immédiat -savoir interpersonnel- et sa compréhension de son rôle institutionnel -savoir pédagogique. Ces savoirs sont constitués par les croyances, les représentations et les théories de l'enseignante. Les études de la cognition enseignante (Borg, 2009) cherchent à caractériser la dimension non observable de l'action enseignante (croyances, représentations et théories personnelles), ainsi que la manière dont elle façonne les actions des enseignants, pédagogiques et autres, en situation de classe face à des apprenants. Action et cognition sont deux dimensions distinctes nécessitant des moyens d'observation particuliers.

2.2 Caractérisation des actions de l'enseignante par l'analyse conversationnelle

Le recours à l'analyse conversationnelle (AC) est cohérent avec une vision multiple et complexe de la classe de L2, où des rôles autres que les institutionnels peuvent être mobilisés par les participants lorsqu'ils co-construisent du sens. De par la reconstitution systématique de la perspective éémique des participants, l'AC permet de déterminer la portée du discours institutionnel, ainsi que d'en repérer d'autres : les participants ne sont pas cantonnés dans des rôles a priori, leur comportement est caractérisé en fonction de leurs actions complexes (Mondada, op. cit. : 25-26).

2.3 L'émergence des croyances par l'entretien

L'entretien semi-directif donne lieu à la verbalisation des principes constituant le savoir pédagogique d'une enseignante (Borg, 1999 : 101). L'éventuel recours à

9 C'est l'avis de Mondada (1999) qui conteste les catégorisations a priori « apprenant » et « étranger » dans le cadre d'analyses d'interactions exolingues.

l'auto-confrontation¹⁰ peut, par ailleurs, susciter des commentaires des enseignants en leur présentant des moments de leur classe enregistrée. L'analyse de ces verbalisations sert à éclairer des zones d'ombre de la dimension cachée de la pratique enseignante en établissant des relations entre les croyances pédagogiques et personnelles des enseignants et les actions qu'ils déploient en situation d'interaction avec des apprenants en classe (Aguilar, en presse).

3. Méthodologie

Les données ci-dessous sont extraites d'une recherche en cours sur la gestion de l'interaction en classe par des enseignants de L2, dont Marie-Fabienne : mi-novembre 2007 deux séances de classe ont été filmées à Paris auprès de l'enseignante Marie-Fabienne ; les enregistrements ont été retranscrits et analysés selon la méthodologie conversationnelle. Par ailleurs, un entretien semi-directif a eu lieu fin novembre 2007 auprès de l'enseignante. Notre démarche a consisté à mettre en perspective les phénomènes langagiers repérés dans les situations de classe -des actions- et les principes exprimés par l'enseignante lors de l'entretien semi-directif -sa cognition.

4. Données et analyse

4.1 Croyances de l'enseignante à l'égard de la communication en classe de L2

Marie-Fabienne est enseignante de FLE à Paris ; elle comptait une expérience de trente et un ans au moment de nos observations. Au cours de l'entretien semi-directif elle a exprimé les principes suivants¹¹ :

- La classe de L2 met en place une communication par le biais de laquelle les apprenants acquièrent des moyens pour « se débrouiller » : ils arrivent à comprendre et à parler¹².
- L'enseignante aide les apprenants à apprendre : elle veille à ce qu'il y ait des progrès.
- Au cours de cette communication, les participants, y compris l'enseignant, doivent retrouver du plaisir, qui est un « moteur pour progresser » -surtout dans les niveaux élémentaire et intermédiaire¹³. Ainsi, il ne faut pas pénaliser les apprenants lorsqu'ils produisent des « énoncés fautifs ». Venir en classe ne doit pas être « une corvée ».
- Le contact avec les apprenants suppose le partage d'« une petite tranche de

10 L'auto-confrontation réalisée par Marie-Fabienne ne portait pas sur l'extrait de classe présenté ici ; elle ne sera donc pas présentée dans les données.

11 Afin de respecter les impositions éditoriales, nous reproduisons ces principes de manière synthétique.

12 Ce principe est lié à l'expérience de Marie-Fabienne comme apprenante d'anglais, au cours de laquelle elle peinait à « se débrouiller » -notamment lors d'un séjour linguistique en Angleterre quand elle était adolescente.

13 Marie-Fabienne nous a décrit le niveau du groupe comme un A1 du CECR.

vie », ce qui donne lieu à des échanges, parfois « assez personnels ».

4.2 Analyse d'un extrait de classe

L'extrait ci-dessous montre trois fonctions accomplies par les mouvements (F) de l'enseignante : alternance entre l'évaluation de la production des apprenants et une invitation implicite à ce qu'ils continuent de produire qui entraîne la légitimation, chez certains apprenants, de l'auto-sélection comme interlocuteur suivant¹⁴ ; légitimation du rire (Aguilar, 2009) ; désaffiliation¹⁵ par rapport à l'action d'un apprenant (Aguilar, 2010). En voici l'extrait :

```
93 MF: [mes [parents;
94 {AF}: [XXX
95 (0.4)
96 TT: vont↑ (1.2)
    ->MF acquiesce<-
97 voyager↑=
98 MF: =voyager-oui
99 (0.4)
100 AF: pour {célébrer}
101 (0.8)
-> 102 MF: hmm-{mouais:}-c'est toujours voyager-voyager-hmm[:
    ->MF regarde TT, secoue tête, fait une moue<-
103 {TT}: [hmm
-> 104 MF: {°fatigant°}-hein↑
105 AS: ((glou[ssent))
106 {TT}: [j'aime voya#ger# ((glousse))=
107 MF: =vous
-> 108 aimez les voyages [+ °XXX° c::ette semaine mes parents:↑
109 {TT}: [((glousse))
110 MF: vont:↑
111 (1.6)
112 TG: vont: faire: {un:} (0.2) frère pour moi
113 (1.1)
    ->TG et TT se regardent<-
114 MF: {ses parents}-eh-CETTE an[née-eh:-CE[TTE se#maine#-#mes
115 TG: [((glousse))
116 TT: [((glousse))
117 MF: parents vont faire une fête pour moi#
118 (0.3)
-> 119 MF: soulève épaules, fait une moue<-
119 TG: non-{une} frère
120 (0.3)
121 TT: FRÈRE
122 (0.4)
123 MF: {°ah + pour mon frère°}
124 (0.3)
125 {TG}: °non° (0.2) un frère + [{#pour moi#}
126 AF: [((glousse))=
127 TT: =XXX
128 TG: {un nouveau}
129 (0.4)
130 TT: #frère[# ((glousse))
```

14 Contrairement à ce qu'observait McHoul (op. cit. : 211).

15 C'est un concept issu de l'AC qui entraîne, chez le locuteur détenant le tour, la résistance envers, voire le non-renouvellement de, une action antérieure déployée par un autre locuteur.

131 AM: [{un nouveau [frère pour XXX
 132 TG: [un nouveau bé[bé + un nouveau frère=
 → ->MF recule tableau, passe main sur front<-
 133 AF: [XXX
 134 {TT}: =(glousse))
 135 AS: ((rient))
 136 (0.4)
 ->MF sourit<-
 137 AS: ((gloussent))=
 ->MF se tourne vers TG, se gratte tête avec main droite<-
 138 TG: =#(.)#-ah-oui:-j'ai changé
 ->TG regarde MF<-
 139 {AF}: ah[::
 → 140 {MF}: [d'a[ccord
 141 TG: [c'est
 142 pas [voyager-c'est XXX
 143 AS: [((brouhaha))
 144 MF: d'accord (0.4)
 145 °d'accord° (0.3)
 146 TG: {ah non↑}-c'est faire un bébé↑
 147 (0.2)
 148 AM: {hm-mm}
 149 (0.3)
 150 MF: ((glousse))=
 151 {TG}: =((rit))
 152 (0.4)
 → 153 MF: #vont faire un bébé-d'accord#
 154 AR: eh-mes parents {bonne fête↑}
 155 (0.3)
 ((14 lignes éditées))
 → 170 MF: °là-vous parlez directement à TG-hein↑°
 171 (0.3)
 172 AS: ((glou[ssent))
 173 AR: [hmm:-TG + comment tu écris {vont} (0.3)
 174 v·o·u·s↑ (0.3) {o:}=
 175 TG: =non-[v:ont
 176 AM: [XXX
 → 177 MF: [°vont°
 178 (0.4)
 179 AR: vont=
 180 TG: =vont + vont + v·o·[n·t
 181 AF: [vont
 182 (0.4)
 183 AR: ah::-[elles vont}
 184 CR: [c'est la *conjugación* de-[ils
 185 MF: [bon-alors-TG + est-ce que
 186 [vous voulez BIEN répéter une dernière fois votre phrase=
 187 CR: [{le} pluriel
 188 CR: =ils-vont=
 189 TG: =ma phrase↑-{oui:}
 190 (0.7)
 191 AF: ((glousse))
 192 TG: c:-cette semaine:↑=
 193 {CR}: =ils vont
 194 (0.3)
 195 TG: mes parents:↑ (0.5)
 196 vont faire:↑ (1.3)
 197 un frère
 198 (0.3)
 199 AF: ((glou[sse))
 200 AF: [((glousse))
 201 {CH}: [oui=

202 AF: =((ri[t])
 203 AM: [((ri[t])
 204 AR: [((rit))
 205 AS: [((rient))
 → 206 MF: [((rit))
 207 AS: [((brouhaha))
 208 TG: [#un nouveau-((rit))-#un
 209 nouveau frère:-un bébé#
 210 {AR}: [((rit))
 211 {MF}: #(.)#
 212 AM: ah-{si}=
 213 {IK}: =((ri[t])
 214 AF: [{ou
 215 une sœur
 216 {TG}: ah-{si:}=
 → 217 MF: =s-((glousse))-#oui# ALORS-[#cette
 218 semaine↑ mes parents↑ vont f#aire# ((glousse))
 219 AS: ((brouhaha))
 220 MF: [#VONT ME FAIRE un PETIT FRÈRE ou une PETITE SOEUR#
 221 AS: [((brouhaha))
 222 (0.4)

L'extrait montre une activité centrée sur la forme : un apprenant lit une phrase en forme passée dans le livre et propose une nouvelle phrase au futur¹⁶. Marie-Fabienne lance un appel à propositions (ligne 93) ; celle de l'apprenante TT (lignes 96-97) est en principe acceptée par l'enseignante (ligne 98), avant qu'elle ne remette en question sa valeur (lignes 102-104). TT s'étant justifiée (ligne 106), l'enseignante propose un ultérieur appel à propositions (lignes 108-110).

L'apprenant TG s'auto-sélectionne interlocuteur suivant en s'orientant vers la demande de l'enseignante (ligne 112) ; la réaction de l'enseignante suggère d'abord une apparente insatisfaction (geste au-dessous de ligne 118) ; une négociation (lignes 119-132) permet à TG de rétablir le sens précis de sa proposition auprès de l'enseignante, qui a montré à plusieurs reprises une compréhension défailante vis-à-vis de la proposition de l'apprenant (lignes 114, 117, 123). Le rétablissement de l'intercompréhension entre TG et Marie-Fabienne coïncide avec un premier mouvement de désaffiliation de la part de l'enseignante envers l'action de TG : l'énoncé de l'apprenant n'est pas repris par l'enseignante, qui déploie des gestes de vraisemblable embarras¹⁷ (gestes au-dessous de ligne 132). TG et un groupe indéterminé d'apprenants s'orientent consécutivement vers le rire (lignes 134-135), légitimé par le sourire de Marie-Fabienne (geste au-dessous de ligne 136).

Marie-Fabienne renouvelle sa désaffiliation temporaire¹⁸ par le biais de son silence et de sa gestuelle¹⁹ (geste au-dessous de ligne 137). L'apprenant TG s'auto-sélectionne à nouveau en s'orientant vers une justification de sa proposition (lignes 138-146), vis-à-vis de laquelle l'enseignante verbalise une orientation positive, quoique vraisemblablement conditionnelle (lignes 140 et 144). Après une ponctuelle légitimation du rire par l'enseignante (ligne 150), vers laquelle s'oriente l'apprenant TG (ligne 151), Marie-Fabienne déploie une orientation moins conditionnelle vers la

16 Aller plus infinitif.

17 Image (1) dans les annexes.

18 Voir sa résistance.

19 Image (2) dans les annexes.

proposition de l'apprenant, si bien qu'elle s'y oriente verbalement (ligne 153). L'apprenant AR s'auto-sélectionne et exprime sa compréhension défaillante (ligne 154). Plus tard, l'enseignante donne suite à la demande d'AR d'une manière conditionnelle : elle déploie à nouveau sa résistance à s'affilier à la proposition de TG, si bien qu'elle ordonne à l'apprenant AR de négocier directement avec celui-ci son incompréhension (ligne 170). Le refus de Marie-Fabienne légitime ponctuellement le rire chez un groupe indéterminé d'apprenants (ligne 172). AR s'adresse directement à TG, avec qui il négocie son incompréhension (lignes 173-183). L'enseignante intervient ponctuellement (ligne 177) pour ratifier la forme de l'élément négocié par TG et AR ; un troisième apprenant auto-sélectionné, CR, s'oriente vers la négociation du sens en proposant une explication métalinguistique (lignes 184 et 187-188). Marie-Fabienne demande à TG de renouveler son action originale (lignes 185-186). L'apprenant satisfait la demande de l'enseignante (lignes 192-197), à la suite de quoi un groupe indéterminé d'apprenants, dont AR, s'orientent consécutivement vers le rire (lignes 199-206) ce qui est légitimé par Marie-Fabienne (ligne 206). Les participants restent sous le régime de cette légitimation du rire, comme en témoignent l'ultérieur renouvellement par TG de sa proposition originale (lignes 208-209), ainsi que l'ultime orientation vers celle-ci de l'enseignante, qui est délivrée en deux temps séparés par son propre rire (lignes 217-218 et 220).

5. Discussion

Les trois fonctions correspondant au mouvement (F) de l'enseignante Marie-Fabienne que nous avons proposées -alternance entre l'évaluation et l'invitation à produire, légitimation du rire et désaffiliation- se rapportent aux principes que nous avons retenus parmi ceux exprimés par l'enseignante lors de l'entretien semi-directif. Marie-Fabienne reconnaît le caractère institutionnel de la classe, dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage des participants avec qui elle interagit. Par ailleurs, elle se reconnaît en tant qu'agent chargé par l'institution de faire valoir cet objectif : elle doit, par le biais de ses propres actions, faire en sorte que les apprenants fassent des progrès²⁰. Ainsi, au long de l'extrait analysé, Marie-Fabienne garantit à plusieurs reprises le maintien de l'intercompréhension parmi les participants, bien que certains puissent intervenir spontanément pour signaler leur intercompréhension défaillante. Ce maintien a pour conséquence une attention ponctuelle à des détails de forme. Marie-Fabienne porte aussi son attention sur le contenu des productions des apprenants : l'enseignante exprime son insatisfaction, et invite ainsi implicitement à ce que d'autres apprenants se prononcent, ou bien elle montre sa résistance envers une production particulière, dont elle soulève le caractère potentiellement problématique.

Dans le discours de Marie-Fabienne, faire des progrès équivaut à « se débrouiller », notamment dans le cas du niveau élémentaire. Se débrouiller veut dire, pour l'enseignante, avoir la capacité de comprendre et savoir se faire comprendre. À notre

20 Le « garant de la didacticité » (Cicurel, 1993 : 204).

sens, l'extrait montre la mise en pratique de ce principe, si bien que la communication parmi les participants est mise au service de leur propre intercommunication : bien que la voix de l'enseignante demeure présente, nous constatons une indépendance chez certains apprenants, qui peuvent s'auto-sélectionner afin de se proposer de l'aide, ou encore de défendre la pertinence de leurs réponses.

Marie-Fabienne revendique une manière de mettre en œuvre le caractère institutionnel de la classe : l'enseignante parle du plaisir que les participants doivent ressentir lorsqu'ils sont en situation de classe. L'analyse de l'extrait a montré la manière dont Marie-Fabienne provoque le rire et répond au rire par le rire : nous estimons que la légitimation du rire, ainsi que l'orientation vers le rire collectif de Marie-Fabienne, constituent une matérialisation ponctuelle du plaisir auquel les participants, y compris l'enseignante, ont droit selon Marie-Fabienne.

Enfin, outre l'objectif institutionnel de la classe et la manière personnelle de l'enseignante de mener au bout cet objectif, notamment en prenant du plaisir, Marie-Fabienne se représente le contact avec les apprenants comme un partage au cours duquel une certaine intimité se construit, notamment par l'évocation de sujets parfois personnels. L'analyse de l'extrait a montré deux négociations principales : (i) une négociation du sens, éminemment verbale, autour de la proposition d'un apprenant à la suite de la demande de l'enseignante ; (ii) une négociation, fondamentalement non-verbale (accomplie par des gestes et par des rires), autour de la pertinence de ladite proposition. C'est au cours de la deuxième négociation que le comportement de l'enseignante devient plus complexe, si bien que ses actions occupant le mouvement (F) ne se définissent pas en fonction d'un rôle institutionnel

- l'organisation institutionnelle de l'interaction est ponctuellement mise en attente : il n'y a ni choix de sujet, ni maintien de l'intercompréhension, ni désignation de l'interlocuteur suivant- mais plutôt d'un rôle mobilisant un autre comportement, par le biais duquel l'enseignante continue de co-construire du sens avec les apprenants.

Conclusion

L'extrait analysé montre une courte interaction au cours de laquelle apparaissent des comportements chez les participants qui dépassent la communication asymétrique et institutionnalisée caractéristique, selon certains, de la classe de L2 : ce sont des comportements complexes, qui mettent en place des dynamiques qui vont au-delà de la manipulation formelle d'éléments de la langue cible. Outre l'expression du savoir ou du non-savoir, voire la connaissance métalinguistique, les comportements observés font apparaître des états particuliers : face à la vraisemblable gêne exprimé par l'enseignante, les apprenants doivent justifier en quoi leur participation répond à ce que l'enseignante leur demande ; ainsi, les apprenants font comprendre à l'enseignante la possibilité qu'il y ait des interprétations imprévues pour sa demande. Nous trouvons ainsi la présence ponctuelle d'une communication non institutionnelle dans le cadre institutionnel de la classe : ce n'est pas parce que l'activité institutionnelle s'arrête – telle qu'elle se matérialise dans le schéma IRF – que les occasions d'apprendre (Waring, 2008) disparaissent. La possibilité d'un

apprentissage incident demeure : un apprentissage résultant de dynamiques une communication non institutionnelle entraînant une organisation discursive qui porterait sur la négociation du sens plutôt que sur la réflexion autour de la forme (R. Ellis, op. cit. : 4).

L'analyse de pratiques permet de réfléchir, d'une part, à la manière dont on communique en classe et, d'autre part, à ce qui constitue un sujet pertinent d'échange avec les apprenants. Elle représente une voie par le biais de laquelle les enseignants peuvent se donner des moyens pour raisonner l'espace discursif qu'ils co-construisent avec les apprenants lors d'une situation de classe : cette réflexion permet aux enseignants de se représenter plus en détail leur propre pratique en fonction des identités et des actions qu'ils déploient, voire qu'ils aimeraient déployer.

Références bibliographiques

- Aguilar-Río, J. I. (2009). Adult task-based and communicative L2 teaching and L2 teachers' search for complicity: R, a case study. *Porta Linguarum*, 12, 75-89.
- . (2010). L2 teachers' disaffiliation from learners' actions: A joint conversation analysis and stimulated recall methodology proposal for L2 teachers' decision-making inquiry. *VIAL*, 7, 9-29.
- . (à paraître). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques. In V. Bigot et L. Cadet (Ed.), *L'agir professoral : De l'interaction à la mise en discours de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bange, P., Carol, R., et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bannink, A. (2002). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (266-288). London: Continuum International Publishing.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4, 33-46.
- Borg, S. (1999). The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95-126.
- . (2009). Language teacher cognition. In J. C. Richards et A. Burns (Ed.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (163-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, 2, 9-22.
- . (1993). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. *Dialogues et cultures*, 37, 193-208.
- . (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde : Recherches et applications Les interactions en classe*, 145-164.
- Clifton, J. (2006). Facilitator talk. *ELT Journal*, 60(2), 142-150.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT*

Journal, 56(2), 117-127.

Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1204-1230.

McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.

Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.

Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Essex: Longman.

Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.

Annexes



1



2

Convention de transcription

MF : enseignante

TG, TT, AR, CR : apprenants

AM : apprenant non identifié

AF : apprenante non identifiée

(0.2) : silence en dixièmes de second

+ : silence inférieur à (0.2)

:, ::, ::: : syllabe rallongée

↑ : intonation montante

(.) : inspiration

>Fragment< : dit plus rapidement

<Fragment> : dit plus lentement

F·r·a·g·m·e·n·t : épilé

[Fragment]

[Fragment] : chevauchement

Fragment=

=Fragment : enchaînement rapide

((fragment)) : information additionnelle

(([fragment])) : transcription phonétique

FRAGMENT : prononcé plus fort

Frag-ment : auto-correction, hésitation

{fragment} : analyses aproximative

°fragment° : chuchotement

#fragment# : dit en riant

xxx : incompréhensible

→ : phénomène ponctuel