



HAL
open science

Analyse des interactions verbales et enseignement des langues

Violaine Bigot

► **To cite this version:**

Violaine Bigot. Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. 3ème cycle. France. 2018. hal-02314832

HAL Id: hal-02314832

<https://hal.science/hal-02314832>

Submitted on 13 Oct 2019

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.

Analyse des interactions verbales et enseignement-apprentissage des langues

Ce cours a été rédigé à partir des notes prises pour mes enseignements sur l'analyse des interactions dispensés dans le cadre du Master en didactique des langues de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 entre 2011 et 2019

Merci à tous les étudiants qui ont participé à ce cours et enrichi la réflexion par leurs remarques et questions. Merci à Michèle Grandmangin de m'avoir donné, il y a très longtemps, l'envie de mettre tout cela en forme, dans ce qui devait à l'époque, être un livre. Merci à Francine Cicurel, Nadja Maillard pour leurs relectures de versions intermédiaires de ce texte. Merci à Betty Ruby d'avoir joué le rôle de relectrice faussement candide. Merci à mes parents, Jacques et Chantal Bigot, pour leur relecture du manuscrit.

Violaine BIGOT

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Sommaire

Introduction :.....	4
PARTIE I CARACTERISER LES INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE LANGUE. LA PERSPECTIVE TYPOLOGIQUE	6
1. Les interactions verbales : des événements « typifiables » ?	7
2. La communication en classe : un type d’interaction.....	27
3. En classe de langue : un type spécifique d’interaction didactique	44
Partie II : LORSQUE LES INTERACTIONS DE CLASSE DEVIENNENT UN OBJET DE RECHERCHE : QUESTIONS DE METHODE.....	75
4. La transcription des interactions verbales	75
5. Le découpage des interactions didactiques	93
6. Le contexte : enjeux méthodologiques et théoriques	117
S’IL FAUT CONCLURE.....	148
Références bibliographiques :.....	149
Table des matières.....	160

Introduction :

Ce cours est consacré à l'apport de l'analyse des discours en interaction à l'enseignement des langues et, plus précisément, à la compréhension de la communication qui se développe entre enseignant et apprenants. Il offre une synthèse des nombreuses recherches conduites sur la question, notamment dans le champ francophone, depuis bientôt cinquante ans. Il propose des outils théoriques et méthodologiques pour analyser des interactions verbales enregistrées dans un contexte didactique et transcrites.

La tension entre conformité (à des normes sociales) et créativité (du sujet), inhérente à toute étude des pratiques humaines, est au cœur de l'analyse des interactions didactiques. Cette tension a d'ailleurs donné son titre à un ouvrage fondateur de ce domaine de recherche dans l'espace francophone : *Variations et rituels en classe de langue* (Dabène, Cicurel, Lougo-Hamid, Foerster, 1993). La première partie de ce cours donne des clefs conceptuelles pour penser cette tension. Elle permet de s'interroger, autour d'un certain nombre de paramètres (les thèmes, la formalité de l'échange, le cadre spatio-temporel...), sur ce qui apparaît comme attendu et ce qui apparaît comme lorsque

1. des personnes entrent en interaction,
2. dans une institution scolaire
3. l'un est l'enseignant des autres,
4. l'objet de l'enseignement est la langue.

L'interaction dans le cadre d'un enseignement de langue, est en effet un cas particulier d'interaction didactique, qui lui-même est un cas particulier d'interaction verbale mais il n'y a pas pour autant de logique cumulative des règles de conduite. Certaines règles interactionnelles (comme par exemple la minoration voire le déni du compliment reçu) s'appliquent dans beaucoup de rencontres humaines mais ne s'appliquent pas dans l'espace classe. D'autres règles, qui semblent « s'appliquer » dans l'ensemble des interactions didactiques (par exemple l'inscription des thèmes discutés en classe dans le champ thématique imposé par la discipline enseignée) ne s'appliquent pas en classe de langue (où l'on est loin de ne parler que de langue !). La première partie de l'ouvrage ne dresse pas l'impossible inventaire des conventions qui cadrent le développement des interactions d'enseignement des langues. Elle donne des clefs pour analyser des situations de communication didactique en cours de langue et essayer de comprendre comment les participants puisent dans les vastes ressources interactionnelles dont ils disposent pour interagir d'une

manière qui leur semble contextuellement approprié. Ce qu'on appelle « créativité », est en fait, le plus souvent, une manière nouvelle de mobiliser et d'agencer des ressources déjà existantes.

La deuxième partie du cours permet au lecteur de se projeter du côté de la « fabrique des recherches » sur les interactions didactiques. Nombreux sont les étudiants qui au moment de leur mémoire décident d'utiliser des interactions enregistrées et, au moins partiellement, transcrites, comme données à analyser. Qu'ils cherchent à « cartographier » des pratiques d'enseignement existantes dans un contexte donné et/ou qu'ils aient un projet d'expérimentation de pratiques « originales », ceux qui fondent leur recherche sur des données interactionnelles construites en classe de langue se retrouvent confrontés à de nombreux choix qui demandent d'être éclairés sur le plan technique, méthodologique et éthique. La deuxième partie de ce cours apporte quelques lumières sur les questions qui se posent lors de la construction d'un projet de recherche autour des interactions de classe et sur la collecte et le traitement des données interactionnelles que l'on peut y « collecter ». Les deux premiers chapitres (chapitres 4 et 5) traitent de la transcription et du découpage des données interactionnelles. La question de la rigueur méthodologique de ces deux étapes fondamentales pour la construction du corpus et de la nécessaire souplesse que doit garder le chercheur pour faire parler au mieux ses données premières (les enregistrements) est au cœur de la réflexion de ces deux chapitres. Le dernier chapitre traite différentes questions méthodologiques comme la relation aux acteurs du terrain, l'étendue des données « périphériques » qu'il convient de collecter parallèlement aux enregistrements etc... Ces questions amènent à s'interroger sur le type de recherche que l'on peut construire à partir d'interactions de classe et interrogent notamment les liens avec la recherche ethnographique et les liens avec la recherche-action.

PARTIE I CARACTERISER LES INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE LANGUE. LA PERSPECTIVE TYPOLOGIQUE

Imaginons qu'un collègue me dise « A propos de notre petite conversation d'hier matin, je voulais te dire que... » et que je lui réponde « Tu appelles ça une conversation ! Moi j'appelle plutôt ça une jolie dispute ». Je mobilise, dans ma réponse, une connaissance « ordinaire » (c'est à dire non scientifique) concernant la typologie des interactions. Je choisis, à partir de cette connaissance, de rattacher l'interaction qui a eu lieu hier au type dispute plutôt qu'au type conversation.

Les types d'interaction sont des catégories auxquelles les interactants se réfèrent implicitement ou explicitement pour orienter, commenter, ajuster leur participation à un échange verbal et anticiper sur ce que les autres participants vont dire et faire. Plusieurs chercheurs ont travaillé à l'établissement de typologies d'interaction¹ et offert ainsi un cadre d'analyse pour penser l'infinie diversité des formes de communication verbale que peut provoquer la rencontre entre deux ou plusieurs individus, dotés d'une capacité de langage. Cette première partie de l'ouvrage a pour but de caractériser les interactions didactiques et plus spécifiquement, celles qui se développent en classe de langue, dans une perspective typologique. Cette perspective typologique implique que l'on s'interroge sur les interactions didactiques dans le cadre d'une réflexion d'ensemble sur les différents types d'interactions verbales. Quels sont les « codes » ou ce que Arditty et Levaillant appellent les « a priori culturels » (1987, p.19) qui régissent les interactions dans un contexte d'enseignement ? La question doit être posée dès lors que l'on analyse des interactions de ce type, qu'elles nous paraissent très « stéréotypées » ou au contraire très « atypiques ». La question est au cœur de la formation professionnelle des enseignants. Pour

1 A notre connaissance, le premier article en langue française qui ait posé les bases pour la construction d'une typologie des interactions verbales est celui d'Arditty et Levaillant (1986). Kerbrat-Orecchioni (1990 et 2005) et Vion (1992) ont également proposé une réflexion poussée sur les constructions des typologies dans leurs ouvrages sur les interactions verbales. Ces textes ont nourri le cadrage théorique proposé dans cette première partie de l'ouvrage.

pouvoir conduire au mieux les échanges dans le contexte particulier de leur classe et leur permettre d'accompagner au mieux les apprentissages des élèves, les enseignants ont intérêt à comprendre les « contraintes » sociales qui s'exercent sur de tels échanges ainsi que la marge de liberté dont ils disposent.

Le premier chapitre est une synthèse de plusieurs travaux sur les typologies d'interaction. Il présente des paramètres pour caractériser une interaction quelle qu'elle soit et interroge, à partir de là, différentes démarches de classification des interactions.

L'approche typologique est ensuite mobilisée pour étudier l'interaction didactique (chapitre 2). On réfléchit dans ce chapitre aux traits communs aux interactions que l'on qualifie de didactique, à ce que l'on peut appeler les « impossibles » (ce qui peut menacer le caractère didactique d'une interaction), les « attendus » (ce qui « va de soi ») et les « négociables ». Le troisième chapitre est consacré à un type particulier d'interaction didactique qui a fait l'objet de très nombreuses études : l'interaction qui se développe en classe de langue. Nous nous demanderons quelles sont les spécificités de ce « sous-type » d'interaction didactique.

1. Les interactions verbales : des événements « typifiables » ?

En consacrant notre première partie aux typologies d'interaction en général, et en appuyant cette réflexion sur d'autres types d'interaction que l'interaction didactique (notamment l'entretien et l'interview), nous poursuivons un triple objectif. Constituant le premier chapitre du cours, les pages qui suivent offrent des outils conceptuels pour étudier, dans le chapitre 2, les caractéristiques de l'« interaction didactique » puis, dans le chapitre 3, le type « interaction didactique en classe de langue ». Nous poursuivons deux autres objectifs connexes, l'un spécifique à la réflexion en didactique des langues, l'autre plus épistémologique. D'une part, nous espérons que des enseignants de langue y trouveront matière à enrichir leur réflexion sur les interactions verbales pour mieux cerner certains des objectifs en jeu dans le développement de la compétence de compréhension et la compétence interactionnelle de leurs apprenants. C'est pour cette raison que nous avons illustré ce cadrage sur les typologies par une réflexion sur l'interview, type d'interaction prisé comme support d'enseignement des langues. D'autre part, nous conduisons le lecteur du cours vers une réflexion critique par rapport au travail typologique en sciences humaines. Connaître les démarches pour établir des typologies en sciences humaines, en comprendre l'intérêt et les limites, constitue un savoir-faire transposable dans beaucoup de situations d'exploration du monde social.

1.1. Les discours « ordinaires » sur les types d'interactions

Si le collègue que nous évoquions en introduction du chapitre nous

rétorque « Mais pas du tout, pourquoi considères-tu que c'était une dispute ? », je vais peut-être lui répondre « D'abord tu n'as fait que hurler et t'opposer à toutes les idées que j'ai proposées et je te rappelle que tu m'as quand même traitée de « révolutionnaire en pantoufles ». Pour rattacher l'interaction de la veille à une dispute plutôt qu'à une conversation, je mobilise alors deux paramètres : le pôle consensus-conflit et le pôle formalité/ton de l'échange. Imaginons maintenant que le directeur de l'établissement où je travaille arrive sur ces entre-faits et me dise « Vous passerez me voir à dix heures dans mon bureau, j'aimerais que nous ayons une petite conversation », il se peut que je me dise : « Une petite conversation, tu parles ! Quel hypocrite celui-là ! » Parce que je sais intuitivement qu'une conversation se développe entre deux personnes qui se mettent, au moins momentanément, dans une position égalitaire, et que si le directeur me convoque dans son bureau, il me rappelle, en déterminant lui-même l'heure et en choisissant ce lieu de pouvoir, que nous avons une relation hiérarchique marquée. Pour contester la dénomination « conversation », je mobilise alors, de manière plus ou moins « spontanée » un autre paramètre qui permet de caractériser une interaction : le rapport de place entre les participants.

Pour désigner les différents types de rencontres langagières auxquelles ils participent, les membres d'une communauté langagière, disposent, dans leurs pratiques métalangagières quotidiennes, d'un certain nombre de termes, et de connaissances partagées. Le propre de ces typologies ordinaires est de ne pas avoir été construites dans le cadre d'un projet scientifique d'explication des pratiques mais au gré de l'évolution de la langue et des cultures qu'elle incarne. Ce lexique ordinaire pour caractériser les interactions (conversation, dispute, débat...) constitue, malgré son caractère parfois flou², le premier matériau de réflexion sur lequel la linguistique interactionnelle s'appuie pour construire une réflexion typologique. C'est en cherchant ce qui distingue les usages ordinaires des termes « conversation », « dispute », « débat » etc. que l'on peut dégager des paramètres pour caractériser les interactions.

1.2. Sept pôles pour caractériser les interactions

On peut regrouper les paramètres qui permettent de caractériser une interaction et d'identifier le type d'interaction dont elle relève autour de sept pôles.

1.2.1. La description du cadre spatio-temporel

² Comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, le champ lexical qui concerne les pratiques langagières (et qui comprend, en français, des mots comme « conversation », « discussion », « dispute », « entretien », « consultation » etc.) présente « les mêmes « défauts » que les autres sous-ensembles qui composent le lexique des langues naturelles » : synonymies polysémies, catégories floues, caractère relativement arbitraire des structurations lexicales (...). » (1990 : 112)

Elle permet de caractériser le moment et la durée de l'interaction (qui peuvent être ou non prévus à l'avance). Elle concerne également le lieu, qui peut être privé ou public, et l'organisation de l'espace, qui peut être plus ou moins fixe (place réservée pour tel ou tel type de participant par exemple). En fonction de la configuration architecturale des espaces et de leur usage, les lieux peuvent être considérés comme plutôt ouverts (hall de gare ou, dans une moindre mesure, hall d'entrée d'un immeuble, nombreux lieux de culte...), d'accès réservé (salle de consultation d'un hôpital dans laquelle on n'entre que si l'on est un agent de l'hôpital ou un patient), ou fermés (cf. les « logements privés » où l'on n'entre que si on y est invité). Le moment, la durée et le lieu de la rencontre peuvent être dus au hasard, choisis/imposés par un des participants, liés à une « routine »...

1.2.2. Les participants.

On s'intéresse à

- leur nombre. Le nombre de participants a des conséquences directes sur différents plans comme la circulation de la parole. Il peut être déterminant, constituer un critère définitoire pour certaines interactions, comme la conversation (dont on considère généralement qu'au-delà de 3 ou 4 participants, elle se recompose en plusieurs conversations parallèles (comme dans les conversations à table par exemple).
- leur rôle dans l'interaction. Participent-ils tous à l'échange ou certains sont-ils seulement « spectateurs » ? Ont-ils des rôles prédéterminés (faire circuler la parole, poser des questions...) ? Ces rôles sont-ils symétriques (tous les participants peuvent occuper les mêmes rôles) ou complémentaires (intervieweur-interviewé par exemple) ?
- leur statut dans l'interaction. On entend par « statut dans l'interaction » les caractéristiques stables de l'individu (genre, situation de famille, âge, profession...) qui sont activées dans l'échange. Certaines caractéristiques peuvent être automatiquement activées. Ainsi, lorsque je « fais cours », mon statut d'enseignant est obligatoirement activé mais lors d'une rencontre avec un enseignant de mes enfants qui ne me connaît pas, je peux choisir de mentionner ma profession, et donc d'activer ce statut, ou de la taire et de me cantonner ainsi aux caractéristiques de mon « statut » que je peux difficilement « désactiver » pendant l'échange (i.e. mon statut de « parent » et, sauf si je suis un parent « transgenre », mon appartenance à un genre masculin/féminin).
- La relation entre les participants peut être, nous dit Kerbrat-Orecchioni, étudiée selon deux axes perpendiculaires.

L'axe horizontal est celui de la relation socio-cognitivo-affective. Quelles connaissances les participants partagent-ils ? Quels liens affectifs

les relie ? Ont-ils des sentiments d'appartenance à des groupes sociaux communs ? La plus ou moins grande proximité des participants est observable, entre autres, à travers le recours à des implicites, un jargon, et par des postures mimo-gestuelles.

Cette question des « connaissances du monde partagées », des liens affectifs et des sentiments d'appartenance à des groupes sociaux communs est évidemment liée au contexte de l'interaction et au sujet traité. Je peux converser avec ma sœur, en ayant recours à de multiples implicites, lorsque nous parlons de questions familiales, thème sur lequel nous partageons largement les mêmes connaissances (proximité cognitive). En revanche, si je parle avec elle de question touchant à mon travail, je devrai être beaucoup plus explicite, surtout si elle est dans un champ professionnel éloigné du mien. Il peut arriver que l'on se sente momentanément en connivence avec un compatriote rencontré à l'autre bout du monde (proximité affective et sentiment d'appartenance à un même groupe social), alors qu'en France, nous aurions peut-être eu le sentiment d'appartenir à des mondes (politiques, générationnels, idéologiques etc.) tout à fait différents.

L'axe vertical est celui sur lequel se construit une relation plus ou moins égalitaire (plus ou moins inégalitaire) entre les participants. La nature de cette relation (parfois qualifiée de relation hiérarchique) est partiellement donnée par la situation, les statuts des participants qu'elle active et les rôles interactionnels qu'elle leur donne. Elle est également construite dans l'échange par les interactants qui peuvent renforcer la relation hiérarchique « donnée » ou au contraire chercher à la modifier, la subvertir. Kerbrat-Orecchioni a proposé d'appeler « taxèmes » tous les comportements verbaux, para-verbaux et non-verbaux qui reflètent les places « attendues » dans le contexte (lorsque le médecin donne un conseil cela reflète simplement la position haute liée à l'exercice de sa profession), les renforcent ou tendent à les renverser. Kerbrat-Orecchioni propose une étude très détaillée du fonctionnement des taxèmes que les interactants peuvent produire et qui leur assignent, ou assignent à leur partenaire, des positions dans leur relation hiérarchique. On peut analyser les taxèmes produits dans une interaction. Par exemple, on peut imaginer une classe où un élève, accusé d'avoir un objet interdit dans sa trousse, s'oppose à l'autorité du maître qui veut le lui confisquer. Ainsi, si l'élève se lève pour parler, on peut y voir un taxème de position haute qui ne rehausse pas seulement sa position physique mais aussi sa position symbolique. Si en se levant, l'élève rappelle une règle que l'enseignant a transgressée (« Monsieur, rendez-moi ma trousse. Vous avez pas le droit de fouiller dans nos cartables ! »), il produit deux autres taxèmes (au moins), l'un qui lui assigne la position haute de garant des règles, l'autre

qui assigne à l'enseignant une position basse du fait qu'un ordre lui est intimé. L'enseignant va réagir et produire d'autres taxèmes qui viseront peut-être à rétablir sa propre position haute, ou à « rabaisser » l'élève ou simplement à rétablir une relation plus égalitaire qui permette de discuter de la règle en question. Quoi qu'il en soit, si le chercheur peut analyser ces taxèmes, il ne peut pas les comptabiliser pour établir un « score » qui déterminerait un vainqueur et un perdant. Comme l'indique Vion (1992 : 125) « une interaction déterminée a toutes les chances de mettre en œuvre plusieurs rapports de place » et il ne faudrait donc pas donner aux expressions « positions hautes » et « position basse » un sens absolu mais seulement un sens relatif. Les rapports de place qui oscillent toujours entre maximalisation de la dissymétrie, recherche de plus de symétrie, ou recherche d'une dissymétrie inverse à celle donnée a priori, se construisent dans la dynamique interactionnelle multimodale et ils ne sont donc ni fixes ni univoques ».

Les travaux de recherche issus notamment de la micro-sociologie sur ce qu'on appelle, à la suite de Goffman, le « travail de figuration » ont également enrichi l'étude de la construction de la relation interpersonnelle dans les interactions verbales. Ils permettent de regarder comment, à travers les échanges verbaux, chaque participant valorise, préserve, attaque, répare les attaques aux « faces »³ (aussi bien sa face que celle de ses partenaires interactionnels). Le travail de figuration, et les choix opérés par les locuteurs pour mettre en mots ou en gestes la valeur qu'ils accordent, sur le marché de la communication en cours, à leur image et à celle de leur interlocuteur, s'appuie sur des codes culturellement construits. Variables d'un groupe à l'autre, les « codes de politesse » qui régissent les rituels (salutation, remerciements, compliments etc.), les marques de respect, les offenses etc. constituent des outils de cohésion sociale et des marqueurs identitaires des groupes sociaux. Ils ont donc une certaine stabilité. Parallèlement, ils sont l'objet de renégociations interactionnelles, particulièrement dans nos sociétés où les individus ont des socialisations multiples, complexes, qui les placent tous (à des degrés divers) dans des dynamiques interculturelles.

1.2.3. Les thèmes de l'échange.

Sont-ils prévus à l'avance ? Y a-t-il des thèmes obligés, des thèmes privilégiés, des thèmes tabous ? Les participants maîtrisent-ils tous les thèmes de la même manière ? Les lieux et les moments d'une rencontre peuvent imposer des thèmes, en lien avec des conventions sociales plus ou moins fortes mais

³ Dans le sens que l'on donne en français à l'expression « perdre la face ».

ceux-ci sont également sélectionnés en fonction de l'histoire personnelle de chacun des participants et des relations qu'ils entretiennent ou souhaitent construire.

Lorsque l'on rend visite à une collègue amie qui vient d'accoucher, les thèmes de la conversation s'imposent d'eux-mêmes. Le nouveau-né, son alimentation, son sommeil, sa venue au monde, la maternité seront a priori au centre des échanges et il serait malvenu de lui rappeler qu'elle ne vous a toujours pas rendu tel livre que vous lui aviez prêté ou lui rappeler que ses collègues attendent encore qu'elle rende tel ou tel dossier. Si un grand frère du nouveau-né, âgé de cinq ans, entre dans la chambre, il est fort probable que d'autres thèmes s'imposeront, qui le mettront lui au centre des échanges et permettront que le nouveau-né n'occupe pas tout le « terrain conversationnel ».

1.2.4. Le degré de formalité.

Il s'évalue sur différents critères parmi lesquels : la présence plus ou moins forte de rituels, les registres de langue attendus, les contraintes qui s'exercent ou non sur l'occupation de l'espace, le caractère plus ou moins réglé de la circulation de la parole, du développement des thèmes, de l'ouverture et de la clôture de l'échange, de manière générale le caractère plus ou moins préparé, planifié de l'interaction etc. Une interaction peut-être formelle à certains égards et informelle à d'autres. Ainsi, une réunion du bureau d'une association par exemple, peut être officiellement ouverte par une phrase plus ou moins rituelle qui va officialiser le moment à partir duquel les interventions seront relevées dans le procès-verbal (« Bon, on déclare la séance ouverte »), s'appuyer sur des règles strictes de circulation de la parole (avec un modérateur chargé de faire circuler la parole de manière fluide et équitable) et donner lieu, malgré tout, à des échanges sur un ton tout à fait familier.

La tonalité⁴ plus ou moins sérieuse ou ludique de l'échange nous semble pouvoir être rattachée à ce pôle de caractérisation de l'interaction. La tonalité (ou ton) est considérée par Kerbrat-Orecchioni comme un critère lié mais distinct de l'axe de la formalité. Elle y inclut le caractère plus ou moins ludique ou sérieux de l'interaction et le caractère consensuel vs conflictuel de l'échange (que d'autres, comme Vion et nous-même, préférons considérer comme un paramètre distinct). On peut aussi considérer que le « ton » ou la « tonalité », constitue un des critères qui contribuent à donner un caractère plus ou moins formel à l'échange : le ludique contribue plutôt à caractériser l'échange comme informel tandis que le sérieux l'ancre davantage du côté du formel. Le parodique joue de manière très ambiguë sur la tonalité de l'échange car il invite toujours à

⁴ La notion de tonalité de l'échange a d'abord été introduite par Hymes dans son modèle d'analyse des interactions verbales connu sous l'acronyme Speaking. Elle correspond à la composante de l'interaction intitulée « Key ».

une double interprétation, celui de l'interaction parodiée (qui peut être très formelle), et celui de la parodie elle-même (qui demande justement une grande liberté de « ton »).

1.2.5. Les buts de l'interaction.

Les participants peuvent poursuivre des objectifs de différente nature, qui vont du simple maintien de la relation interpersonnelle (que l'on considère parfois comme une absence de but ou comme un but « interne ») à la volonté de convaincre l'autre ou de vendre quelque chose. Les enjeux de l'échange peuvent être identiques pour tous les participants ou ils peuvent être différents. Ils peuvent aussi être plus ou moins forts. Le fait d'avoir beaucoup à perdre ou beaucoup à gagner dans une interaction a des répercussions sur la relation interpersonnelle et notamment sur les rapports de place qui s'y développent.

1.2.6. L'axe consensus-conflit.

Une interaction peut se déplacer sur un axe qui relie deux pôles opposés : celui du consensus et celui du conflit. Mais un échange ne peut se poursuivre qu'à condition d'éviter de se positionner sur l'un des deux pôles. En effet, même en cas de conflit, les participants doivent être d'accord sur au moins une chose : ils veulent poursuivre l'échange verbal (et non se battre physiquement ou « se battre froid »). Par ailleurs, un dissensus minimal est nécessaire pour justifier l'échange. Si l'on est d'accord sur tout, et que l'on sait exactement les mêmes choses, pourquoi communiquer ? Même le « small talk » avec le voisin, où l'on semble d'accord sur tout (il fait beau, il fait chaud...heureusement les vacances arrivent...) n'est en fait que le rappel de points de convergence censés permettre de dépasser, le temps du voyage en ascenseur, tout ce qui nous sépare, voire nous oppose.

1.2.7. Le matériau sémiotique et notamment les langues de l'échange.

La nature des ressources sémiotiques, verbales, para-verbales et non-verbales⁵ dans lesquelles les participants puisent pour communiquer constitue un important paramètre de caractérisation des échanges. Certaines formes d'interaction sont privées du mimo-gestuel (conversation téléphonique) ou même de l'ensemble du paraverbal (clavardage). L'absence de « gestes » (tels que les « guillemets gestuels »), d'expressions de visage, de variations de rythme, d'intensité ou de courbe mélodique qui accompagnent la production des discours verbaux implique le recours à des « stratégies compensatoires » comme les émoticônes ou les jeux typographiques. Dans une interaction verbale en face à face, et donc a priori plurisémiotique, la question des ressources sémiotiques peut-être discutée, négociée, commentée (« Mais parle au lieu de gesticuler ! »),

⁵ Sur les dimensions paraverbales et non-verbales voir la partie 4.3 du cours

réglementée (salutations verbales, codes proxémiques..).

La question des langues et des variétés de langues, autorisées, choisies, mises ou non en contact dans l'échange, déjà évoquée dans le pôle « formalité », rejoint cette question des ressources sémiotiques. Les choix (ou non-choix) que peuvent faire les participants contribuent à la caractérisation d'une interaction et à la construction de la relation entre les participants. Il est intéressant de noter qui/comment s'imposent les langues ou variétés de langue. On peut s'interroger sur la place qu'occupe la langue de l'échange dans les répertoires des participants (L1, L2, L3 ?) et le degré de sécurité ou d'insécurité linguistique des participants dans cette langue ou variété de langue. On peut aussi se demander quelles sont les valeurs (de prestige, identitaire...) attachées par les participants à l'échange à la langue (ou variété de langue) de l'échange.

1.3. Paramètres internes et paramètres externes : une distinction discutable

On opère parfois une distinction entre paramètres (ou critères) internes et paramètres (ou critères) externes. Les critères externes correspondent au cadre « a priori » (ou cadre « donné »/« imposé » de l'extérieur aux participants) et les critères dits internes correspondent aux caractéristiques « construites » par les participants dans l'échange. Comme nous le verrons dans notre analyse de la notion de « contexte » dans la deuxième partie de l'ouvrage, les critères dits « externes » (« nature et destination du site, nature du format participatif, nature du canal, but de l'interaction, degré de formalité et de planification de l'échange, degré d'interactivité, etc. », pour reprendre ceux cités par Kerbrat-Orecchioni 2005 : 72), ne constituent pas seulement des éléments « donnés » mais sont également « construits par les participants ». Par ailleurs, les critères que Kerbrat-Orecchioni qualifie d'internes (« différents éléments du matériel linguistique et de l'organisation discursive comme l'emploi des temps, la forme des énoncés et leur organisation séquentielle, la nature des actes de langage et des « routines » ou les types de connecteurs utilisés ainsi que sur des caractéristiques propres à l'oral et à l'interaction, comme l'intensité des voix (dispute vs confiance), la longueur des tours, la fréquence des régulateurs ou des chevauchements ») peuvent être considérés comme la face émergente des critères dits externes. Tous ces paramètres sont en interrelation les uns avec les autres, sans que l'on puisse établir des déterminations simples et univoques. Il semble difficile de considérer que ce sont les éléments externes qui définissent prioritairement le type d'interaction. Si j'entre en relation avec quelqu'un sur un site de vente entre particuliers et que l'on se donne rendez-vous dans un café un dimanche matin pour finaliser la transaction, nous développerons une transaction commerciale, dans un lieu et à un moment qui n'est pas a priori

destiné au commerce. Ce sont des caractéristiques, que l'on qualifie généralement d'internes (thème, nature des actes de langage...) de cette interaction qui créent un contexte permettant que cet échange se configure comme une interaction commerciale.

1.4. Deux voies pour établir des typologies d'interaction

Le plus souvent, les typologies répondent à un besoin de classer les phénomènes du réel, elles permettent de satisfaire une « demande sociale qui a besoin de repères pour pouvoir prétendre maîtriser les objets du monde qui lui sont proposés » (Charaudeau 1997 : 5). Elles sont généralement construites au service d'un projet :

- Projet pratique, comme dans le cadre des formations de professionnels des métiers de la parole (vente, thérapie, journalisme, enseignement, droit ...) où les typologies ne s'intéressent qu'à un type (et à ses déclinaisons) lié à l'exercice de la profession (la négociation commerciale, la consultation, l'interview...).

- Projet théorique, comme dans le cadre des approches comparatives interculturelles (sur les formes de salutations, les modes d'adresse, les rituels de clôture etc.) qui ne peuvent faire l'économie d'une réflexion typologique pour identifier des types d'interactions comparables d'une culture à l'autre.

Les typologies d'interaction peuvent se construire selon deux démarches.

1.4.1. L'identification empirique de types d'interactions

Chaque interaction est la rencontre singulière d'êtres uniques, à un moment précis de leur existence et elle ne pourra donc jamais se reproduire à l'identique. Comme tout événement humain, elle présente donc un caractère idiosyncrasique fort. Mais elle partage aussi toujours un certain nombre de points communs avec d'autres interactions. L'analyse d'une interaction à partir de paramètres pré-définis permet non seulement de l'étudier dans sa singularité mais aussi d'opérer des rapprochements entre interactions, de former ce que l'on peut appeler des « familles » ou « types » d'interactions qui partagent, au-delà de leur caractère unique, des caractéristiques communes.

Identifier un type d'interaction, c'est identifier quelques caractéristiques (les « traits définitoires » du type) qui sont communs à des interactions et qui permettent de les distinguer de toutes les autres. Si dans une même semaine, je vais rencontrer un permanent d'une association de défense du droit des locataires, je me rends chez mon médecin, et je rencontre un médiateur familial pour repenser l'organisation de la garde alternée de mes enfants, je participe à trois interactions qui ont pour traits communs de rassembler un expert d'un domaine (ici, le droit, la santé, les relations familiales) et un « moins-expert », qui vient demander au plus expert des conseils. Cette caractéristique commune

définit un type : « la consultation » et distingue ces trois interactions de toutes les autres interactions auxquelles j'ai participé cette semaine-là (les conversations que j'ai eues avec ma famille et mes amis, les interactions que j'ai eues avec des collègues, avec mes voisins, avec les membres d'une association dont je suis membre etc.)

Cette démarche que nous qualifions d'approche typologique empirique consiste donc à observer finement des interactions pour identifier des paramètres permettant de les regrouper par « familles » (ou types). On se rapproche de la démarche typologique qualifiée par Gremy et Le Moan « d'agrégation autour d'unités-noyaux » (cité par Coenen-Huther 2006 : 202) qui se caractérise par « l'élaboration graduelle d'un cadre conceptuel et d'une problématique de recherche à mesure que progresse le travail de terrain » (id. *ibid* : 203). C'est globalement la démarche adoptée par Arditty et Levailant (1987) et par Kerbrat-Orecchioni (1990) dans leur élaboration de typologies d'interactions bien que, ni les uns ni l'autre ne donnent à voir véritablement ce que Coenen-Huter appelle le travail de « mise en tas » (2006 : 202) qui permet de regrouper des éléments semblables à partir desquels on essaie ensuite de définir un « type ». Ces auteurs passent en effet directement à la définition de ce que sont les caractéristiques communes de chacun des tas (et donc des « types ») constitués. Ces démarches empiriques, qui partent de l'observation organisée des interactions auxquelles ont pu participer ces chercheurs ou de celles qu'ils ont pu observer les conduisent à la définition de ces « outils conceptuels » (Coenen-Huter 2006 : 202) que sont les « types ».

1.4.2. L'élaboration d'une typologie à partir de critères définis a priori

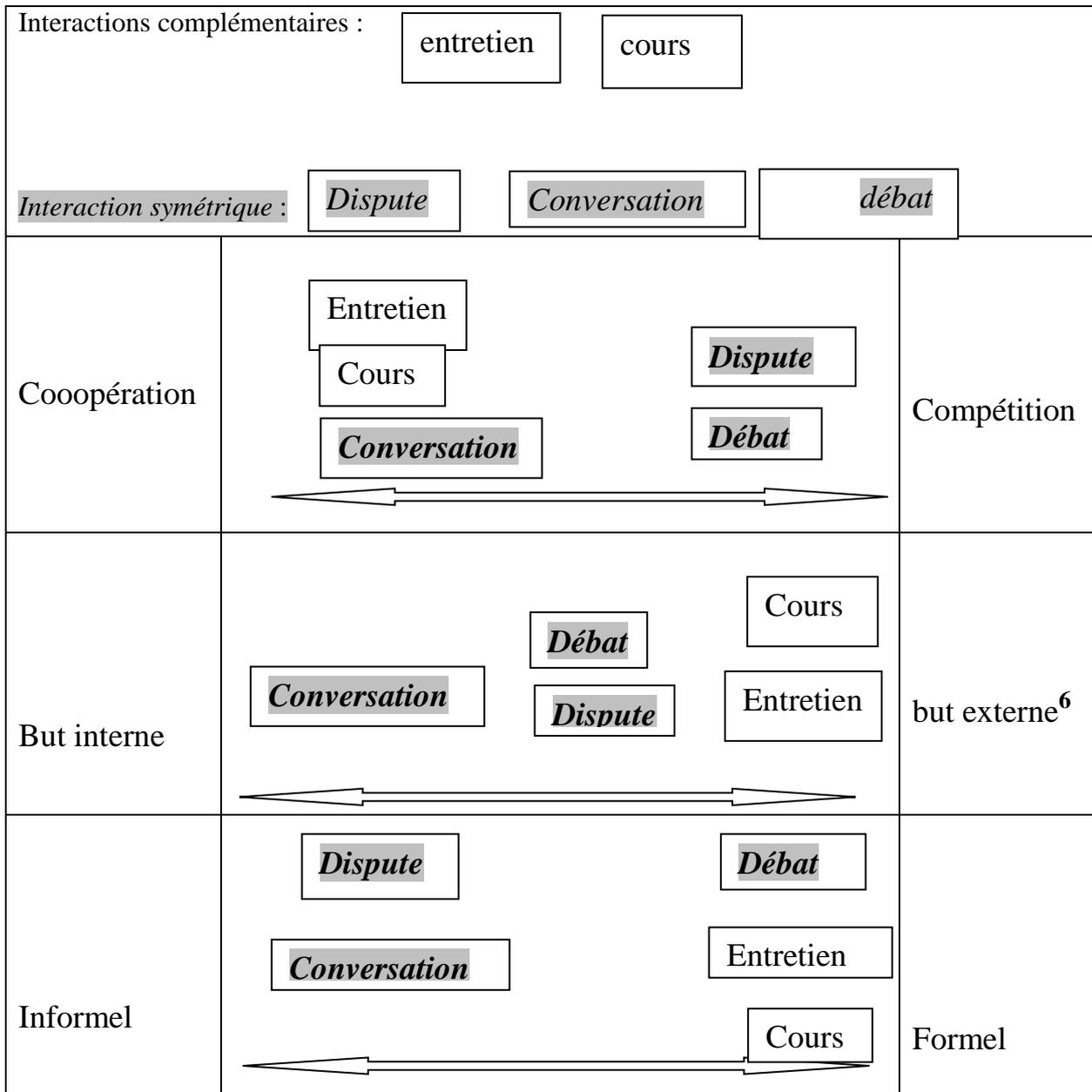
L'« approche typologique empirique » que nous venons de décrire se distingue, voire s'oppose, à la construction typologique visant l'élaboration d'un « modèle global » de classification des interactions. La démarche permettant l'élaboration d'un tel « modèle global », consiste à sélectionner un, deux ou trois paramètres a priori, à les hiérarchiser, et à identifier, à partir de là, les grands types d'interactions. La question du nombre de variables à retenir est délicate car, comme l'explique Charaudeau dans un article sur ce qu'il appelle la « typologie des genres médiatiques » : « Soit on essaye d'intégrer le plus grand nombre de variables possibles au nom de la complexité des genres, dès lors on gagne en compréhension mais on perd en lisibilité, car la représentation de la typologie est complexe, et elle devient du même coup inopérante. Soit on ne retient que deux (à la rigueur trois) variables, dès lors on gagne en lisibilité mais on perd en compréhension, car la typologie devient par la force des choses réductrice. On peut cependant sortir de ce dilemme en procédant par hiérarchisation : on construit une typologie de base, puis en faisant intervenir d'autres variables à l'intérieur des axes de base, on construit des typologies successives qui s'enchaînent dans le modèle de base » (Charaudeau 1997 : 8).

Ces typologies « totalisantes » peuvent soit s'appliquer à un type particulier d'interaction (par exemple une typologie des consultations ou, dans l'article de Charaudeau, une typologie des « discours médiatiques ») soit viser une modélisation globale des interactions en général (comme dans l'ouvrage de Vion et dans celui de Kerbrat-Orecchioni).

C'est une telle typologie générale des interactions que propose Vion, en 1992. Il se focalise sur les interactions à structure d'échange. La première distinction qu'il opère oppose les interactions symétriques, où les participants occupent a priori des rôles interchangeable (interactions en italiques sur fond gris, dans le tableau ci-dessous), et les interactions dites complémentaires, où les participants occupent des rôles interactionnels sinon inégalitaires du moins complémentaires (interactions présentées en caractère droit sur fond blanc dans le tableau ci-dessous). Dans les interactions complémentaires, les statuts professionnels et/ou les places institutionnelles activent des fonctions spécifiques dans l'échange (interviewer/interviewé, enseignant/enseigné etc.) ; dans les interactions symétriques aucun statut pré-déterminant une complémentarité voire une inégalité dans les rôles n'est activé. Chacun de ces deux grands types d'interactions, peut ensuite être caractérisé selon trois autres axes de typologisation que l'on peut qualifier de secondaires : l'axe de la formalité, l'axe de la coopération-compétition et l'axe des finalités externes - finalités internes. Les interactions qu'étudie Vion sont donc d'abord classées selon un mode binaire (interactions symétriques ou interactions complémentaires) puis, à un niveau hiérarchique inférieur, situées sur des « continuums » (interaction plus ou moins coopérative, avec des buts plutôt internes ou plutôt externes et construite plutôt formellement ou plutôt informellement).

Précisons que si nous avons repris exactement les critères mobilisés par Vion dans son modèle typologique, nous avons mis le modèle à l'épreuve d'autres interactions que celles étudiées par Vion, comme le « cours », le « débat » et la « dispute ».

Proposition de Schématisation de la typologie des interactions de Vion (1992)



⁶ Vion fait le choix d'opposer « but interne » et « but externe ». Si cette distinction convient bien à la caractérisation des buts d'une interaction comme la conversation (orientée vers le maintien de la relation sociale) ou la transaction commerciale (orientée avant tout vers un but externe qui se concrétise dans un échange d'argent et de produit), il est, pour la plupart des interactions, difficile de trancher entre les deux. Vion indique ainsi que dans la discussion, les buts internes (« confrontation de contenus pour eux-mêmes ») sont aussi importants que les buts externes (prolongement de l'interaction « en termes d'action ou d'enjeux symboliques »). C'est aussi le cas pour la dispute ou le débat où l'échange des points de vue, des arguments ou des insultes relève de la poursuite de buts internes. Les effets, en termes de figuration (la « face » des participants est-elle valorisée ou dévalorisée par l'échange ?) constituent un but que Vion qualifie d'externe. Enfin, ces interactions peuvent aussi poursuivre des buts indiscutablement externes comme de savoir qui, du frère et de la sœur qui se disputent, fera finalement la vaisselle ou qui, des deux candidats qui débattent, sera finalement élu.

Dans ce tableau, on voit donc que la conversation est une interaction à structure d'échange, où les participants occupent des rôles interactionnels symétriques. Si, lors d'une conversation, un participant pose des questions à son interlocuteur qui ne lui en pose aucune en retour, le « questionneur » peut avoir le sentiment de ne pas intéresser l'autre, de ne rien avoir à apporter. Il se peut aussi qu'il s'entende dire, de manière plus ou moins humoristique « Mais c'est un véritable interrogatoire ». La conversation est essentiellement tournée vers la satisfaction de participer à une activité sociale, de créer du lien. Elle est très peu formelle : la circulation de la parole et les thèmes traités y sont négociés hic et nunc et il n'y a guère d'autre contrainte qui s'exerce sur le recours à telle ou telle variété de langue ou à telle ou telle posture physique que l'image que les participants veulent donner d'eux-mêmes.

Le fait de situer les interactions sur des axes reliant les pôles plutôt que de chercher à les faire entrer dans des « cases », permet de visualiser (par l'usage des flèches dans notre tableau) la notion de « continuum ». Les participants à une conversation peuvent par exemple momentanément, ou de manière « larvée », s'opposer sur une question, déplaçant ainsi légèrement le « curseur » vers la droite de la flèche (pôle compétition). Mais si le conflit dure, est thématiqué et/ou se durcit, on peut considérer que l'on a quitté le type conversation, au moins momentanément.

C'est un modèle qui offre une grande lisibilité et opérabilité mais ne peut, tel quel, permettre de dépasser un niveau de réflexion très général. En fait, Vion explicite lui-même la tension entre « dimension théorique et efficacité pratique » (1992 : 122) inhérente à toute réflexion typologique. Il plaide fortement pour une conception « non statique » des types et mentionne la possibilité de mobiliser d'autres axes de « typologisation » que ceux qu'il a recensés (1992 : 129).

Pour montrer les limites d'un tel modèle et la nécessité de mobiliser d'autres axes (ou paramètres), on peut prendre l'exemple du cours et de la conférence. On ne peut pas les distinguer si on ne dispose que du cadre construit « a priori » et présenté dans le tableau ci-dessus puisqu'ils présentent les mêmes caractéristiques pour chacun des paramètres prévus dans la typologie de Vion : le cours et la conférence sont des interactions complémentaires et coopératives. Elles ont le même type de finalité et sont toutes les deux plutôt formelles. Deux autres paramètres doivent donc être mobilisés pour comprendre ce qui distingue ces deux types d'interaction : le cadre temporel et le cadre participatif. En effet, le cours s'inscrit dans une série d'interactions (une histoire interactionnelle), réunissant les mêmes participants, ce qui laisse, comme nous le verrons plus loin, de nombreuses traces dans les discours produits. La conférence au contraire a un caractère unique. Lorsqu'une conférence s'inscrit dans un cycle de conférences, le conférencier (et bien souvent une partie du public) changent

d'une interaction à l'autre, ce qui n'inscrit pas la rencontre dans une histoire interactionnelle commune aux participants. Ces deux paramètres ne sont pas envisagés par Vion pour établir sa typologie et ils sont d'une nature bien différente des axes qu'il mentionne car on ne peut pas les formuler en termes de continuums.

1.4.3. Les relations entre les interactions-types et les interactions réelles : le point de convergence des deux démarches

La démarche empirique et la démarche modélisante d'élaboration d'une typologie que nous avons décrites ci-dessus sont en fait deux démarches complémentaires. Elles ne s'opposent pas tant dans le travail de construction de la typologie qu'au moment de l'écriture de la recherche. En effet, il faut alors choisir soit de commencer par décrire quelques types, description qui fera émerger des critères définitoires, indispensables pour que le type accède au statut d'outil conceptuel, soit de commencer par identifier des critères (à partir de lectures théoriques et d'observation d'interactions) pour élaborer un modèle de construction théorique que l'on mettra ensuite à l'épreuve de la définition de type. Les chercheurs alternent le plus souvent les deux démarches au moment de l'écriture de la recherche, ils doivent opter pour l'une ou pour l'autre. Dans les deux cas, on trouve l'affirmation d'une relation entre le « type » et l'interaction réelle qui peut prendre, comme le dit Vion à l'issue de l'exposé de sa typologie « modélisante » : « toutes les formes sauf l'homologie ». Il explique : « Non seulement des types différents peuvent se succéder dans une même interaction, mais, en un même point de son déroulement, ils peuvent se combiner et jouer de manière plus ou moins conflictuelle » (1992 : 122). La typologie construite par Kerbrat-Orecchioni dans une démarche empirique la conduit à des conclusions bien similaires : modulation d'un type à l'autre au cours d'une même interaction et hybridité par la rencontre de différents types à un moment T d'une interaction. Pour elle, les interactions réelles (qu'elle appelle « interactions-occurrences ») ont toujours « des propriétés idiosyncrasiques », et ce « quel que soit le degré de finesse de la classification proposée » (1991 : 131)

Et finalement, ce qu'écrit Coenen Huter dans sa réflexion sur les typologies en sciences humaines, à propos du « type idéal » (ou « idéal-type ») tel qu'il apparaît dans la philosophie de Max Weber peut être étendu à tout usage de la notion de « type ». Il « reflète, nous dit-il, un construit mental » qui « n'entretient une relation avec le monde réel que moyennant un certain nombre de conditions qui doivent être spécifiées dans chaque cas. La congruence avec des faits empiriquement observables est du domaine du possible mais ce sont les écarts constatés entre la réalité et le type idéal qui ont les vertus heuristiques décisives ». Nous reviendrons plus loin sur cette notion d'hybridité des interactions dans le champ qui nous intéresse pour cet ouvrage, à savoir celui des interactions didactiques.

1.5. *Elaborer une typologie, un chantier toujours ouvert. Exemple de l'entretien dans les typologies d'interaction*

Dans le champ des sciences humaines, l'élaboration d'une typologie a pour but, quels que soient les objets dont on cherche à organiser la description, de faire émerger des logiques organisationnelles là où les productions humaines semblent se caractériser par une infinie diversité. Pour ne pas figer les réalités complexes qu'elle cherche à comprendre, l'élaboration d'une typologie doit toujours être vue comme un « chantier ouvert ». Certes on peut, pour les besoins de la recherche, choisir, à un moment donné, de « figer » la typologie pour pouvoir la rendre opérationnelle dans le traitement de données mais on ne doit jamais oublier que la réalité que l'on cherche à caractériser, elle, ne se fige pas. Dans le domaine de l'analyse des interactions verbales, on peut bien sûr considérer que les caractéristiques que nous avons identifiées ci-dessus et qui permettent l'élaboration des typologies ont certes, elles, une plus grande stabilité. Mais il ne faut pas oublier que même ces caractéristiques qui fondent le travail typologique peuvent être soumises à évolution, comme le montre l'apparition de l'opposition synchrone/asynchrone, liée au développement de l'écrit (outil de communication verbale, avant l'arrivée du tchat et des conversation sms, à la communication asynchrone⁷) et par le développement plus récent des moyens d'enregistrement de la voix (qui permet également une communication orale différée par messages téléphoniques interposés par exemple).

Nous avons jusque-là évoqué des typologies qui couvraient l'ensemble des interactions d'un groupe social. Mais le travail typologique porte souvent sur un type particulier, pour lequel on identifie des « sous-types ». Nous montrons dans cette partie en quoi le travail de typologie est un travail perpétuellement « in process », en nous intéressant à un type particulier, l'entretien, dont on montre comment il peut être pris dans différentes logiques et dynamiques d'élaboration de typologies. Nous commencerons par caractériser le type en identifiant ce qu'il y a de commun aux interactions que l'on s'accorde généralement à regrouper, malgré leur diversité, dans une même « constellation », sous l'étiquette d'entretiens. Nous poserons ensuite la question de la granularité du travail typologique, en montrant comment, dans cette constellation, des regroupements, qui forment des « sous-types » sont identifiables, et l'on se demandera jusqu'où peut aller le redécoupage d'un « sous-type » (en « sous-sous types etc.). Nous nous arrêterons sur un de ces

⁷ Ainsi, la précision que donnaient Arditty et Levailant 1987 concernant les entretiens : « Il exige à la fois l'utilisation d'un canal sonore et un contact non différé entre les protagonistes » (p.16) ne semble plus pertinente si l'on pense aux nombreux « interviews » publiés qui sont en fait le fruit d'échanges écrits (par mail ou autres échanges écrits plus instantanés). Certes le terme entretien est bien associé à une forme de spontanéité de l'échange mais il peut bien se faire aujourd'hui sans canal sonore.

« sous-types », l'entretien médiatique (ou interview) pour montrer, à travers un extrait de corpus, que le caractère ouvert du chantier typologique tient aussi au fait que les caractéristiques que l'on peut croire « stables » d'un type (ses traits définitoires), sont souvent l'objet de négociations par les participants aux échanges eux-mêmes. Enfin, nous terminerons en montrant que le travail de découpage typologique peut être soumis à de grandes variations suivant le projet qui motive l'élaboration de la typologie.

1.5.1 Quelques caractéristiques stables de l'entretien

L'entretien est un type d'interaction qui a suscité l'attention de nombreux chercheurs en sciences du langage et au-delà en sciences humaines. On peut le définir comme « un événement langagier dans lequel une personne A, recueille auprès d'une personne B des informations qui font partie de la biographie de cette dernière ». (Labov et Fanshel cités par Arditty et Levailant). Un entretien se caractérise donc avant tout par des rôles interactionnels spécifiques : un questionneur et un questionné. Le terme de « biographie », comme le rappellent Arditty et Levailant, doit être pris dans un sens très large (comprenant les domaines de compétence du « questionné »). Le questionneur a notamment comme prérogative interactionnelle d'ouvrir et de clore l'interaction et les séquences qui la composent et d'introduire les thèmes. Le temps de parole est inégalement réparti et en défaveur du questionneur, dans la mesure où le but même de l'interaction est de donner à un tiers (le public pour les interviews médiatiques, l'administration pour les interviews dans un cadre administratif, les chercheurs pour les interviews de recherche...) des informations que détient le questionné.

Les relations hiérarchiques qui se développent entre les participants à un entretien sont complexes et dépendent étroitement du contexte (et donc du type d'entretien). Si l'interrogatoire de police constitue l'archétype même de l'interaction inégalitaire (du fait des pouvoirs étendus que confère au questionneur son statut de policier), le rapport de place peut-être plus égalitaire dans d'autres types d'entretiens voire en faveur du questionné. Dans le cas d'une interview médiatique, les prérogatives interactionnelles du journaliste sont nombreuses et lui donnent, sinon une position haute, du moins un certain « pouvoir » sur le déroulement de l'interaction. Mais il arrive souvent que l'interviewé jouisse d'un « statut à la fois élevé et stable, d'une notoriété qui amène justement (...), l'intervieweur, à chercher à s'entretenir avec lui » (Arditty et Levailant 1987 : 16). Parfois cette « notoriété » qui rend la personne « désirable » pour les journalistes est très conjoncturelle, liée à un événement relayé fortement par les médias (fait divers, obtention d'un prix etc.), et les personnes auxquelles les médias demandent des interviews savent bien qu'elles ont besoin des médias pour rester « désirables », ce qui tend à rééquilibrer la relation. Cependant, dans les cas de « forte désirabilité » de la personne

interviewée, celle-ci a plus de chance d’occuper, au moins symboliquement mais parfois aussi physiquement (si la personne apparaît derrière la table d’une conférence de presse, devant un « parterre » de journalistes, ou en haut d’un escalier en bas duquel se pressent des journalistes) une position haute.

L’entretien se déroule en général plutôt sur un mode consensuel, coopératif que sur un mode compétitif⁸. Cependant, le développement de la relation affective y est généralement limité par le fait que le questionneur (le journaliste, l’employé de l’administration, le chercheur), et parfois aussi le questionné, interviennent dans un cadre « professionnel ». Si une relation affective existe en amont, elle ne s’exhibera probablement pas, notamment pas dans les interviews médiatiques, car le public pourrait se sentir exclu de l’échange⁹. C’est aussi ce cadre professionnel qui explique, en partie du moins, l’attention à la forme (registre de langue, chevauchements de paroles, développement organisé des thèmes etc.) qui se manifeste dans les interviews, compte tenu probablement du cadre professionnel dans lequel elles se déroulent. On peut certes trouver dans de nombreux entretiens des marques de relâchement (registres de langue, proxémie, etc.) mais la présence quasiment systématique d’écrit (fiches des journalistes, formulaire à remplir, canevas de questions du chercheur ou prise de notes) contribue, avec la répartition assez rigide des rôles interactionnels, à donner une forme de solennité à l’échange. La dimension « préparée » (ou éventuellement routinière) des thèmes de l’échange (le journaliste connaît son sujet, a préparé des questions, l’agent administratif a un protocole de questions à poser, etc.) y contribue également. Enfin le but même de l’entretien (faire partager au public, à l’institution, aux chercheurs, l’expertise du questionné, dans un domaine), implique qu’il y ait une maîtrise inégalée des thèmes entre les participants. Dans l’interview médiatique, l’interview de recherche ou l’entretien d’embauche, le questionneur, pour être un médiateur efficace ou légitime, doit jouer entre une certaine ignorance (éventuellement feinte) qui justifie sa position de questionneur mais aussi une certaine maîtrise du sujet dans laquelle il puise l’inspiration de ses questions. Un journaliste, nous y reviendrons, peut difficilement dire à son invité écrivain, questionné justement en qualité d’écrivain : « Je ne sais rien de vous et je n’ai lu aucun de vos livres » ou à un acteur « Je ne sais pas quel genre de films vous faites et je n’en ai vu aucun ».

⁸ L’interrogatoire de police, en tout cas dans la représentation qu’en donnent les œuvres de fiction, semble bien souvent échapper à ce consensus et à cette coopérativité.

⁹ Les règles interactionnelles sont là pour être transgressées et dans certains médias, ou plus précisément certaines émissions, des formes de connivence intervieweur-interviewé peuvent au contraire être mises en scène.

1.5.2 L'élaboration d'une typologie : un travail à granularité variable

Une fois rappelée cette constellation de traits définitoires de l'entretien, qui permettent de le distinguer de toutes les autres interactions, on peut poursuivre le travail et identifier différents types d'entretiens, en s'interrogeant par exemple sur le contexte social dans lequel ils se développent. Le statut professionnel au nom duquel l'enquêteur investit son rôle de questionneur peut ainsi permettre de distinguer : l'interview médiatique (conduite par un journaliste pour recueillir des informations à l'intention d'un public), l'entretien d'embauche (conduite par un ou des recruteurs pour évaluer l'adéquation entre une personne et un poste à pourvoir), l'entretien d'enquête en sciences sociales (conduite par un chercheur pour recueillir des données auprès d'un informateur) etc¹⁰. On peut imaginer d'élaborer des typologies à la granularité plus fine¹¹, si l'on cherche pour chacun de ces types d'entretien, à identifier différents sous-types. Les sciences sociales distinguent notamment les entretiens de recherche du point de vue du degré de précision des questions prévues (planification des thèmes) ou du point de vue de la marge de liberté que l'enquêteur se donne pour sortir de son rôle de « questionneur » et entrer (ou non) dans un processus de partage réciproque d'informations. Dans le domaine journalistique, nous allons voir ci-après que les typologies qui permettent d'identifier différents types d'interviews médiatiques sont nombreuses. Notons cependant que la tentation d'établir des typologies toujours plus fines présente un risque de réification des typologies et manifeste souvent une volonté de faire disparaître l'écart entre type idéal et interaction réelle, dont nous avons vu plus haut qu'il est pourtant constitutif de toute démarche typologique en sciences humaines.

1.5.3 Plusieurs typologies pour un même objet

L'établissement d'une typologie, que l'on peut, à la suite de Valade, qualifier de tentative de « réduction de la diversité »¹² (cité par Coenen-Huther 2006 : 198) est généralement porté par un projet de recherche en sciences humaines ou sociales (classer pour pouvoir comparer) et/ou un projet d'intervention sociale (classer pour augmenter sa compréhension et sa capacité d'action). Suivant le projet qui porte l'élaboration d'une typologie d'interaction, mais également suivant les cadres théoriques sur lesquels on s'appuie (qui orientent le regard et la sélection des « observables »), on peut établir plusieurs

¹⁰ Il est probable que d'autres interactions fondées sur une répartition stricte des rôles interactionnels, comme l'interrogatoire de police, partagent les mêmes caractéristiques et appartiennent donc à la même famille, même si on ne les qualifie pas habituellement « d'interviews ».

¹¹ Dans le domaine de l'imagerie, la granularité concerne les plus petites unités qui composent l'image.

¹² Selon la distinction rappelée par Jacques Coenen-Huther « Lorsque la répartition se base sur un critère unique, on parle de classification ; lorsqu'on utilise plusieurs critères, il peut être question de typologie. » (2006 : 199)

typologies pour un même objet. Lorsque Morin (1966) élabore une typologie des interviews médiatiques, fondée sur l'analyse des modes de communication qui s'installent entre le journaliste et la personne interviewée, il distingue l'interview-rite, l'interview-anecdote, l'interview-dialogue et les néo-confessions. Des typologies bien différentes ont été proposées dans le cadre de formations de type « media training »¹³ qui visent à préparer les personnes souvent exposées à répondre à des interviews en gardant la « maîtrise » de leur discours, quelles que soient les questions et le contexte de l'interview. Dans le cadre de formations initiales ou continues aux métiers du journalisme, ce sont encore d'autres typologies qui sont proposées¹⁴.

1.5.4 La négociation interactionnelle des caractéristiques du type – l'exemple de l'interview médiatique

Avant même l'élaboration de typologie par des linguistes ou des professionnels, les types sont d'abord définis, redéfinis, négociés par les usagers de la langue, qui, dans des séquences métalangagières (ou méta-discursives) commentent les règles interactionnelles censées régir les différents types d'interaction. C'est le cas par exemple dans l'interview de J-M Le Pen par C. Ockrent (France 3, le 15 septembre 1996) où les modalités de l'échange, et plus précisément les codes à respecter dans l'interview, sont thématiques à deux moments. Les deux participants tentent mutuellement de montrer le peu de légitimité de l'autre (l'un en tant qu'homme politique d'envergure nationale, l'autre comme journaliste). L'une de ces stratégies consiste à se reprocher mutuellement de ne pas suivre les codes de l'interview. J-M Le Pen dénonce pour cela le mode de questionnement de Ockrent « Vous permettez vous m'avez interrogé je vous réponds (...) je n'suis pas ici dans un procès ». L'image du procès convoque celle du « juge » et de « l'accusation » (il lui reproche d'accompagner chaque question de commentaires), d'un rapport de place inégalitaire et d'un droit à la parole restreint pour l'accusé. En rappelant le cadre

¹³ Le tutoriel mis en ligne par l'UNICEF à destination de son personnel susceptible de répondre à des interviews distingue l'interview par téléphone, l'interview en face à face, la conférence de presse, la « mêlée », la table ronde... Les critères retenus sont principalement la nature du cadre participatif (nombre de journalistes et de personnes interviewées), le degré de planification et l'implication de la personne interviewée dans la planification et les moyens techniques mobilisés

<http://www.unicef.org/french/sowc03/childrenskit/pdf/media-tips-fr.pdf>

¹⁴ On en trouve un exemple dans cette formation en ligne aux métiers du journalisme : <http://www.c-hubonline.org/sites/default/files/resources/main/Module%204%20-%20Techniques%20d%27Interview.pdf> ou dans le programme de formation proposé par l'École Supérieure du Journalisme, qui propose de distinguer, page 26 : l'entretien documentaire, l'interview questions-réponses, le verbatim, le micro-trottoir... <http://esj-pro.fr/wp-content/uploads/2013/08/CATALOGUE-ESJ-PRO-2013-2014.pdf>

(« Il ne s'agit pas d'un procès Monsieur le Pen il s'agit d'une émission politique »), C. Ockrent justifie le caractère offensif de ses questions, qu'elle défend implicitement comme « acceptables » puisqu'il s'agit d'une interview politique. Plus tard dans l'interview, alors que J-M Le Pen commence à lire des extraits de presse pour appuyer sa théorie de l'insécurité, C. Ockrent lui reproche de détourner l'interview en cours (qui implique un échange spontané) au profit d'un type de discours planifié et monologal : « Monsieur Le Pen nous n'sommes pas là pour une revue de presse ». A travers ces reproches mutuellement adressés de non-respect des codes de l'interview (et quelle que soit leur fonction argumentative réelle), ce sont bien des représentations différentes de ce que peut être / doit être une interview qui sont mobilisées, à une époque où commençait à s'imposer un type particulier d'interview, l'interview politique, marqué par la forte « *adversialness* » (Clayman et Heritage 2002, Nowakowska 2013) des questions qui y sont posées.

Ce type d'accusation peut conduire à la rupture de l'échange, comme dans l'interview d'A. Dupontel par L Bignolas, à l'occasion de la sortie du film de A. Dupontel *Le vilain*. Les invités, comme les spectateurs, s'attendent, dans ce type d'interview à ce qu'un journaliste ait des connaissances sur son « sujet ». Celui-ci, dans l'interview qui nous intéresse, s'excuse, dès l'introduction, de ne pas avoir vu le film¹⁵. Ses premières questions montrent qu'il s'est néanmoins préparé, et il ne se présente donc pas en « ignorant total » sur le sujet. En s'excusant, il manifeste qu'il a enfreint une règle implicite (il n'a pas vu le film dans lequel joue son invité) mais il construit aussi un éthos de journaliste « honnête », ce qui peut avoir comme but de susciter chez A. Dupontel une image « en miroir », de sincérité et délier sa parole. En fait, l'acteur-réalisateur invité donne quelques réponses laconiques aux questions du journaliste, manifestant ainsi sa réticence à jouer le rôle de l'interviewé, puis il met fin à l'interview (rôle habituellement réservé au journaliste) après s'être justifié de la manière suivante : « Moi j'mérite mon salaire c'qui n'est pas votre cas si vous n'voyez pas les films ». On voit ici émerger une différence de point de vue sur les termes du contrat interactionnel dans ce cadre d'interview que l'on peut qualifier d'interview promotionnelle (au moment de la publication d'un livre ou de la sortie d'un film). Pour L. Bignolas, les questions peuvent sans doute être construites à partir du dossier de presse reçu, permettant ainsi à l'interviewé de dérouler un discours promotionnel rôdé, tandis que A. Dupontel attend des questions nourries par le regard de L. Bignolas sur son film.

¹⁵ Avouer une faute, c'est menacer sa propre face, mais c'est aussi faire entrer le partenaire dans le jeu quasi automatique des réparations. On ne peut pas exclure qu'il y ait une dimension stratégique dans l'aveu de L. Bignolas, A. Dupontel ayant la réputation de ne pas être quelqu'un de facile à interviewer.

2 La communication en classe : un type d'interaction

On peut considérer que les échanges qui se développent dans le cadre d'un cours constituent un « type d'interaction » à part entière qui prend sa place dans la typologie des interactions, aux côtés de la dispute, la conversation, la transaction commerciale etc. Le cadre d'analyse proposé pour l'approche typologique des interactions est mobilisé dans ce chapitre pour dégager les spécificités de ce type d'interaction que l'on appellera « interaction didactique ».¹⁶ Les travaux et corpus sur lesquels nous nous appuyons sont issus de recherches portant sur différentes disciplines, ou ne portant pas sur une discipline spécifique (mais, par exemple, sur un dispositif pédagogique non spécifique à une discipline, comme le travail de groupe ou la co-animation de classe). Dans cette partie, lorsque nous faisons référence à une recherche du champ de la didactique des langues, c'est parce que ce qu'elle montre du fonctionnement de l'interaction n'est pas spécifique à l'enseignement des langues mais au contraire partagé par de nombreuses situations d'enseignement.

2.1 *Un cadre spatio-temporel fixe et contraignant*

Les interactions qui se développent dans une classe se caractérisent par le fait qu'un groupe de participants se retrouve, à intervalles réguliers, dans un même lieu pour une durée fixe et à une heure prévue à l'avance.

2.1.1 : Un cadre temporel semblable à aucun autre

Le rythme de la journée d'école, des heures de cours qui s'enchaînent et des sonneries qui ponctuent la journée est fondamental dans le développement de l'interaction didactique où le temps est une préoccupation constante, fréquemment commentée dans les échanges. Ce découpage temporel fixe n'est pas seulement une coquille vide, héritée d'une forme scolaire ancienne et voulue par la nécessité d'organiser le collectif. Il a, si on en croit le philosophe Alain (2001 (1933)), des vertus sur l'engagement dans le travail. Il facilite la mise au travail (qui n'a rien de spontané), lui donne valeur de « nécessité » (Propos X, p. 29). Et ce découpage temporel dicté par l'horloge évite également, explique Alain, que l'on use ou abuse de l'attention et de l'intérêt portés par les élèves :

¹⁶ Les termes « cours » ou « leçon » seront utilisés également comme synonyme mais il faut noter qu'ils peuvent être ambigus. On les trouve entre autres pour désigner les chapitres d'ouvrages d'auto-formation (Cours de Portugais en 30 leçons) où ils s'appliquent alors à des situations de communication sans structure d'échange. Le terme « cours » est par ailleurs employé pour désigner une série d'interactions didactiques (« Combien de semaines dure ce cours ? »).

mieux vaut arrêter un cours qui passionne les élèves parce que la sonnerie retentit que parce que la passion est en train de passer et l'attention de se disperser.

Chaque cours s'inscrit dans une série (les cours d'une session, d'un semestre, d'une année) qui constitue une « histoire interactionnelle » au tempo régulier. C'est une particularité du cadre temporel que l'interaction didactique partage avec quelques rares autres types d'interaction (psychothérapie, quelques interactions associatives ou professionnelles comme, dans une entreprise, la réunion hebdomadaire d'une équipe de collaborateurs). Mais l'interaction didactique se démarque par le fait qu'elle obéit à une logique pré-établie à l'avance, le plus souvent avant même le début du premier cours : sauf cas de pédagogies alternatives, le nombre de cours, ainsi que la trame de leur déroulement sont prévus par l'enseignant ou l'institution.

Ces rencontres régulières donnent à l'interaction une « coloration » particulière. L'histoire collective qui se tisse crée des liens entre les participants. La place de l'échange dans cette histoire interactionnelle est fréquemment rappelée (« je vous ai parlé de ça la semaine dernière », « on reviendra là-dessus » etc.), notamment par l'enseignant qui manifeste ainsi sa « maîtrise » du déroulement, non seulement de la rencontre hic et nunc mais de l'ensemble des épisodes où elle s'inscrit (Bigot 2002 : 74-75).

2.1.2 Spécificité du cadre spatio-temporel des interactions didactiques en ligne

Dans les formations en ligne qui remplacent ou accompagnent les formations en présentiel, les interactions didactiques se développent dans un cadre spatio-temporel différent. Parfois les plateformes d'enseignement en ligne reprennent la terminologie de l'enseignement en présentiel et parlent de « salle de classe » pour désigner des espaces de cours où sont déposés des contenus ou bien où se rencontrent apprenants et enseignant lors de sessions de cours. Néanmoins, l'étude des modes d'occupation des écrans et des espaces virtuels où enseignant et apprenants peuvent se « rencontrer » demande un cadre descriptif spécifique.

La dimension temporelle est, elle aussi, bien différente. Lorsqu'on étudie les interactions didactiques qui s'appuient sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), une distinction doit être opérée entre interactions synchrones et interactions asynchrones. Les interactions synchrones sont celles qui pourraient, a priori, se rapprocher le plus d'une interaction didactique ordinaire mais certains travaux montrent que le sentiment d'urgence (Guichon, 2009 : 170) y est encore plus fort, et ce, notamment, en

raison des contraintes techniques qui s'exercent sur la situation¹⁷. Dans les situations de communication (le plus souvent écrite) a-synchrones, les interactions didactiques se développent dans des espaces virtuels d'interaction numérique (boîte mail, forums...). Dans ce cas, non seulement « Les murs redeviennent sables » comme dans la classe rêvée par le Cancre de Prévert mais les échanges échappent alors, au moins partiellement, à la pression temporelle de l'unité « cours » qui structure l'enseignement présentiel.

Cette absence de pression temporelle, ainsi que le mode de fonctionnement de certains forums qui guident la structuration des échanges (fils de discussion, distinction entre interventions initiatives et interventions réactives etc.) peut contribuer à l'élaboration d'un « objet de pensée plus complexe » (Combe-Celik et Mangenot 2004 : 86) que l'on peut attribuer au processus « d'extériorisation et de partage de la cognition » (Mangenot 2011 p. 339-340) que favorise la collaboration sur les forums. Dans le cadre d'activités théoriques, où le but est plus l'élaboration conceptuelle que la maîtrise de savoir-faire, le recours à cet « espace-temps » didactique spécifique que constitue le forum peut offrir un vrai renouvellement des modalités d'interaction didactique, notamment entre pairs.

2.2 Des élèves et un enseignant

2.2.1 Cadre participatif et statuts

Le nombre de participants est très variable et a une influence évidente sur le développement des échanges. Entre le cours particulier, qui se rapproche souvent de l'entretien ou de la consultation et le cours magistral en amphithéâtre, les groupes d'apprenants peuvent avoir toutes les tailles possibles, ce nombre ne déterminant que partiellement le degré d'interactivité. Il est toujours possible de faire du « cours magistral » avec un petit groupe tandis que la « pédagogie des grands groupes » réfléchit à des dispositifs permettant de maintenir des formes d'interactivité avec des groupes d'apprenants dépassant largement les 40 élèves.

Dans une interaction didactique l'un des participants (l'enseignant) active un statut professionnel (ou de « bénévole faisant office de » dans certains cadres associatifs), et les autres participants activent un statut que l'on peut qualifier d'institutionnel (le statut d'apprenants). Pour les apprenants du système scolaire, dont la principale activité sociale est d'apprendre à l'école, on peut considérer que le statut d'élève s'apparente à un statut « professionnel » à part entière (cf. le concept de « métier d'élève » Perrenoud 1994). Dans le cas de cours pour

¹⁷ « If urgency is inherent to any kind of practice, the temporal dimension of synchronous online tutoring is particularly salient » (Guichon 2009 : 170)

adultes qui ont une activité professionnelle en dehors des cours, la situation est différente. Le fait que leur identité professionnelle ne soit pas activée peut contribuer à déséquilibrer la relation entre les participants, particulièrement si elle est niée par l'enseignant qui ne veut voir dans ses apprenants que des élèves. (Bigot 2002). Il n'est pas exclu cependant que pour certains apprenants, désireux de vivre leur cours de langue comme un moment à part, la mise entre parenthèses de leur identité professionnelle (ou d'autres caractéristiques de leur statut, comme celui de parent...) puisse être au contraire très bien acceptée voire recherchée.

Il n'y a en général qu'un seul enseignant dans la classe mais, dans certains cas, on peut avoir deux enseignants, ou tout au moins deux adultes qui peuvent animer le cours. L'analyse des rôles interactionnels qui se développent dans des contextes de « co-intervention » s'annonce très riche pour la compréhension du travail enseignant (Carraud 2011).

2.2.2 Les rôles interactionnels

La spécification des rôles interactionnels constitue une des caractéristiques fondamentales de l'interaction didactique. La plupart du temps, l'enseignant y assume seul un certain nombre de rôles interactionnels qui, dans d'autres types d'interactions, peuvent être partagés ou donner lieu à négociation. Il fait circuler la parole et l'attribue. Il ouvre et clôt le cours et les séquences qui composent l'interaction. C'est lui qui introduit les thèmes. Il met le groupe au travail en donnant des consignes. Il a par ailleurs un rôle de questionneur et d'évaluateur. S'il choisit de ne pas assumer l'un de ces rôles, il est en tout cas de son devoir d'enseignant de s'assurer que la dévolution s'est bien opérée¹⁸. La relation entre les participants est a priori inégalitaire du fait des droits, prérogatives et obligations diverses liés aux statuts d'enseignant et d'élèves.

Parmi les rôles évoqués, ceux de « questionneurs et évaluateurs » se manifestent notamment dans un type de séquence, dont on ne pourrait dire qu'il constitue un trait définitoire du type « interaction didactique » (certains cours échappent à ce schéma) mais qui se retrouve si fréquemment dans les échanges maître-élèves qu'il mérite d'être mentionné ici. Il s'agit d'un enchaînement de questions de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation de la réponse par

¹⁸ Joannert (1996 : 139) définit la dévolution en reprenant les travaux de Brousseau auquel on doit les premiers travaux sur le contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques. « La dévolution, rappelle Brousseau, était un acte par lequel le roi – de droit divin – se départissait du pouvoir pour le remettre à une chambre. La “dévolution” signifie : « ce n'est pas moi qui veux, c'est vous qui devez vouloir, mais je vous donne ce droit parce que vous ne pouvez pas le prendre tout seul ». On peut considérer qu'il y a dévolution lorsqu'un enseignant confie à un ou plusieurs apprenants certains de ses rôles interactionnels, par exemple en rendant un élève responsable de la circulation de la parole.

l'enseignant qui, du fait des trois temps qui le composent, est souvent qualifié de « schéma ternaire ». Ce schéma de l'interaction a entre autres été mis au jour par Sinclair et Coulthard (1975) dans leur étude sur la communication en classe et les différents enchaînements d'actes initiatifs et d'actes réactifs dans la classe de langue. La question qui initie ce type de séquence est d'une nature bien particulière, il s'agit d'une question dite pédagogique ou didactique (*display question* chez les Anglo-saxons). Elle a pour principal but de demander aux apprenants de montrer verbalement s'ils savent la réponse. C'est le cas par exemple avec des questions du type : « En quelle année le traité de Rome a-t-il été signé ? ». Ce qui rend cette question particulière c'est que celui à qui elle est adressée sait que celui qui la lui a posée en connaît déjà la réponse. Elle est logiquement suivie d'un feedback (oui, bien...ou presque...) qui évalue l'adéquation de la réponse apportée par l'élève avec la réponse attendue par l'enseignant.

On peut même, au-delà de ce schéma situé au niveau micro de l'échange, considérer que, dans beaucoup de démarches pédagogiques, à l'échelle du cours, se reproduit cette structure en trois temps. Si l'enseignant donne une consigne de travail pour une tâche à réaliser individuellement ou en groupe et qu'il fait ensuite un feedback sur la production des élèves, on retrouve cette répartition des rôles : l'enseignant « sollicite » l'apprenant pour qu'il fasse (ou dise) quelque chose qui doit lui permettre d'avancer dans la construction de ses connaissances/compétence. La réponse (un exercice, un texte...) est ensuite évaluée par l'enseignant qui peut ainsi suivre le parcours d'apprentissage de l'élève.

La présence d'un manuel ou les situations d'enseignement en ligne impliquant des « tuteurs » peuvent complexifier cette répartition des rôles. En effet, dans ces contextes, le rôle de l'initiative (premier temps) et le rôle du feedback (troisième temps) peuvent être réalisés par deux personnes différentes. C'est le cas par exemple lorsque l'apprenant agit (deuxième temps) en réponse aux questions d'un exercice du manuel ou d'une tâche qui lui a été donnée sur une plateforme d'enseignement numérique. L'auteur de l'exercice (auteur du manuel) ou de la consigne de la tâche (« concepteur » du cours), ne sont pas en interaction directe avec l'apprenant. C'est donc l'enseignant (pour les cours en présentiel) ou celui que l'on qualifie généralement de « tuteur » pour les cours à distance, qui évaluera la production de l'apprenant et produira le troisième temps du schéma.

2.2.3 La relation interpersonnelle

Si l'on reprend les deux axes autour desquels Kerbrat-Orecchioni propose d'analyser la relation interpersonnelle, on constate que l'axe horizontal est sans doute le moins déterminé dans les interactions didactiques. Rappelons que sur cet axe se construisent les relations (socio-cognitivo-affectives) entre deux

individus et que le degré de proximité entre deux participants dépend du contexte et des thèmes traités. La proximité « cognitive » se trouve forcément au cœur de toute interaction didactique puisque l'apprentissage passe par un partage des connaissances de l'enseignant avec l'apprenant¹⁹. Autrement dit, toute relation tissée dans le cadre d'une interaction didactique peut être vue comme un moyen de rapprocher cognitivement les apprenants de l'enseignant. On développe prioritairement en classe des thèmes où il y a écart cognitif entre les enseignants et les apprenants. Le but de l'interaction didactique étant justement de « réduire » cet écart.

L'axe horizontal de la relation comprend également la dimension affective. Si tout le monde s'accorde sur le fait que la nature des relations interpersonnelles qui se développent dans une classe joue un rôle déterminant sur les possibilités d'apprentissage des élèves, les points de vue sur ce que doit être ou ce que peut être cette relation divergent grandement suivant les courants de réflexion pédagogique. Pour le philosophe Alain, le maître doit être « sans cœur » (2001, *Propos VII*, p.23) car si on laisse l'amour se glisser dans la relation éducative, on y trouvera forcément aussi la haine. A ces injonctions de « neutralité » forcée, on peut opposer les recommandations de congruence (ou d'authenticité) et de compréhension empathique de C. Rogers (1999 (1977)) ainsi que les travaux qui analysent à l'aune de la psychanalyse, les relations de transfert et de contre-transfert en jeu dans toute relation éducative (Cifali 1994). Au-delà des divergences sur la nature des relations qu'il convient de tisser dans la classe, ces travaux nous rappellent que la dimension affective (voulue, assumée, tenue à distance...) joue un rôle central dans les relations éducatives. Comment se manifeste-t-elle discursivement et interactionnellement dans les échanges et comment entre-t-elle en interaction avec les autres dimensions de la construction d'une interaction ? La question est encore peu étudiée. Elle peut l'être notamment à travers des recherches prenant en compte la multimodalité des échanges et en s'appuyant sur les travaux émergents qui interrogent les rapports entre langage et émotion (Colletta et Tcherkassof eds. 2002). Cette relation socio-cognitivo-affective qui construit l'axe horizontal de la relation dans le modèle de Kerbrat-Orecchioni est en tout cas en lien étroit avec la dimension verticale, sur laquelle se construisent les rapports de place.

Dans une interaction didactique, le rapport de place qui est défini a priori, donne la position haute²⁰ à l'enseignant, position qui peut être plus ou moins

¹⁹ Ce qui n'exclut pas un partage dans l'autre sens, de l'apprenant vers l'enseignant ou l'intervention d'autres sources de savoir que l'enseignant.

²⁰ Rappelons que les termes de « position haute » et « position basse » doivent être pris dans un sens relatif. Les places sont qualifiées de « basses » ou « hautes » l'une par rapport à l'autre, dans le cadre d'une relation « dissymétrique », d'un « rapport de place », toujours susceptible d'évoluer, voire de se renverser, dans le courant de l'échange.

marquée suivant la culture éducative, le contexte scolaire, le « style interactionnel » de l'enseignant et les variables contextuelles (liées notamment au public d'apprenant, à l'activité didactique en cours, à l'histoire interactionnelle du groupe). Les apprenants peuvent contester de différentes manières la position haute de l'enseignant, attaquer ses faces et produire des taxèmes qui réhaussent leur position, soit vis-à-vis du groupe de pair, soit vis à vis de l'enseignant. Mais ce type de « démarcation » par un ou plusieurs apprenants donne généralement lieu à des négociations de place car elles vont contre l'organisation la plus courante des rapports de place en classe.

A côté de cette approche relativement restrictive du concept de « place », qui conduit à analyser des rapports de type « haut-bas », on peut enrichir l'analyse des places qu'occupent les participants à une interaction didactique à partir des concepts d'imaginaire dialogique, d'imaginaire pédagogique et d'imaginaire d'apprenant que propose Vasseur (2005). Les « images » que se font les participants d'eux-même et de l'autre, de la situation, de la tâche se révèlent dans les places qu'ils s'auto-attribuent et auxquelles ils assignent leur partenaire dans l'interaction. (id : 100 et suiv.). Les « imaginaires pédagogiques » et les « imaginaires d'apprentissage » (id. : 112-114) se manifestent dans les discours où les participants se construisent discursivement comme compétents, peu compétents, susceptibles d'apprendre, susceptibles de transmettre, disposés, ou non, à collaborer pour communiquer, disposés, ou non, à collaborer pour apprendre.

2.2.4 Interactions didactiques en ligne sur les forums : un cadre participatif et un mode de construction de la relation spécifique ?

Les interactions didactiques qui se développent dans le cadre de formations à distance sont marquées, du fait de l'absence de contacts physiques entre les participants, par ce que Lamy a appelé « un déficit socio-affectif » (cité par Develotte et Mangenot 2004 : 310). Il résulte de cette situation que dans les échanges en ligne, les participants sont susceptibles de déployer un important travail verbal de figuration pour ménager ou valoriser leur propre face et celle de leurs interlocuteurs et déploient des activités verbales orientées vers le rapprochement socio-cognitivo-affectif.

Poussé à son extrême, le travail de ménagement des faces peut conduire au silence, pour éviter de mettre sa face en danger. Lorsque des étudiants sont interrogés sur les raisons qui les ont conduits à ne pas participer à un forum, une des raisons évoquées est le caractère « public » de l'échange (Celik et Mangenot 2004). Pourtant, dans un cours en présentiel, tout le monde entend ce qui est dit. C'est donc plutôt au fait que la communication soit asynchrone (donc potentiellement réfléchi) et écrite que l'on peut attribuer une plus forte inhibition pour certains participants. Comme le rappellent Celik et Mangenot (id. : 87) « les écrits restent », alors qu'à l'oral un « acte réparateur » peut

facilement venir atténuer une critique insuffisamment modalisée ». Le fait que les réponses adressées aux uns et aux autres soient différées dans le temps et pérennes n'a donc pas seulement les effets positifs évoqués précédemment mais cela peut également constituer un facteur d'inhibition. Lorsque les échanges se développent entre les participants, la construction de leur relation pose alors non seulement la question du ménagement et de la valorisation des faces de l'autre mais aussi la question du développement d'un « sentiment d'appartenance à un groupe » (Develotte et Mangenot, 2004 : 312) qui passe par un rapprochement socio-cognitivo-affectif. Celui qu'on appelle le plus souvent un « tuteur » dans l'enseignement à distance joue, comme l'enseignant en présentiel, un rôle essentiel dans la construction de la relation entre les partenaires de l'échange. Mais les spécificités des échanges sur forum font que son activité « d'animateur » du groupe, diffère. C'est justement le rôle des interventions du tuteur dans la construction de la relation au sein du groupe d'apprentissage que Develotte et Mangenot ont analysé sur un campus de formation en ligne dont le dispositif n'était pas pensé a priori comme collaboratif. Ils montrent bien à travers leur analyse du recours à des interventions de « soutien psychologique » ou à des interventions jouant sur l'humour et/ou sur la confiance que certaines caractéristiques discursives visant le resserrement de la relation interpersonnelle sont étroitement liées à la dimension écrite et asynchrone de la communication. C'est le cas notamment du recours à ce qu'ils appellent un « effet de présence » qui se joue dans le post-scriptum attaché à un message où un enseignant évoque un souvenir personnel. Le post-scriptum, qui précise « ma fille me demande de ne pas en rajouter » renvoie « en miroir aux étudiants le cadre familial au sein duquel elle s'élabore puisqu'on imagine sa fille commenter les lignes qu'il est en train d'écrire » (Develotte et Mangenot : 325). Bien sûr on peut trouver des stratégies comparables pour établir la connivence dans un cours en présentiel mais le tuteur joue ici spécifiquement sur un dépassement de la distance et de l'a-synchronicité (si l'interaction avait lieu dans le cadre d'un clavardage à horaire fixe, on se rapprocherait de la concentration nécessaire à un cours et on imagine que l'enseignant s'isolerait de sa famille ou du moins ne ferait pas mention de sa présence). Par ailleurs cette intervention joue habilement sur le côté à la fois écrit (ma fille regarde par-dessus mon épaule) et malgré tout spontané de l'échange (je vous rappelle que je pourrais effacer, puisque nous sommes à l'écrit, mais je choisis de laisser la trace de mon premier élan...).

Le développement des interactions pédagogiques en ligne, dans le cadre de forums ou d'autres espaces numériques d'échange a contribué à développer un rôle de l'enseignant qui avait déjà été pensé dans le cadre des recherches sur l'autonomie : le rôle de tuteur. Plus qu'un simple rôle interactionnel que prendrait en charge l'enseignant, le rôle de tuteur relève de plus en plus d'une professionnalité distincte de celle d'enseignant comme le montre l'étude de cas réalisée par Guichon et Bittoun-Debruyne 2014 sur le travail des formateurs

d'un centre d'enseignement des langues à distance catalan.

2.3 Un développement thématique planifié et structuré

Les thèmes traités dans une interaction didactique sont en lien avec la discipline enseignée. Sauf dispositifs pédagogiques spécifiques (exposés, dans le cadre d'un entraînement à la prise de parole publique, sur des sujets choisis par les apprenants par exemple), les thèmes sont le plus souvent sélectionnés et introduits par les enseignants, qui les maîtrisent mieux que les apprenants.

Les interactions, dans un contexte éducatif d'école primaire où le projet formatif dépasse les stricts enjeux disciplinaires, de même que les interactions qui peuvent se développer (en primaire ou au collège) lors de projets qui mettent la classe en relation avec le monde hors de l'école (simple sortie ou projet plus ambitieux) favorisent l'émergence de thèmes non-planifiés. Ces thèmes imprévus, voire imprévisibles, qui ne se rattachent pas forcément clairement aux contenus disciplinaires d'un cours particulier, sont susceptibles de mettre les apprenants en position de locuteur compétent (préparation d'une excursion pour visiter un château situé dans un village où réside les grands-parents d'un élève, qui se trouve chargé de proposer des endroits pour le pique-nique, par exemple). On est davantage alors dans des interactions éducatives au sens large que strictement didactiques, les interactions didactiques²¹ étant moins susceptibles au développement de thèmes sur lesquels les apprenants ont plus d'expertise.

2.4 Le caractère plus ou moins formel des échanges

Parce qu'elle a des buts précis à atteindre, et parce qu'elle met en interaction un nombre élevé de personnes, l'interaction didactique ne peut échapper à un certain « formalisme » qui se manifeste par l'obéissance à des règles communes concernant l'occupation de l'espace, la circulation de la parole, le respect de rituels, les registres de langue autorisés etc.. En fonction de la culture scolaire mais aussi des choix éducatifs des enseignants ou de l'institution, ces règles peuvent être plus ou moins formalisées et donner lieu éventuellement à des négociations avec les partenaires apprenants.

La classe, du fait des statuts respectifs des participants et du but qui les relie, peut suivre des règles de politesse spécifiques. Par exemple, la dénégation suite à compliment qui constitue, dans les sociétés occidentales, un mode d'enchaînement préférentiel dans la plupart des situations (Kerbrat-Orecchioni

²¹ Tout enseignant de primaire est prêt cependant, puisqu'il enseigne de nombreuses disciplines, à être confronté à un élève qui en sache plus que lui, si le thème traité touche à sa passion (généalogie des rois de France, conflits mondiaux, vulcanologie...pour prendre des exemples de passions rencontrées plusieurs fois chez de jeunes élèves).

1992 : 239), n'est guère pertinente en classe où les apprenants acceptent sans répondre les compliments qui peuvent accompagner ou remplacer une évaluation positive de l'enseignant (Cicurel 1992)

La tonalité est plutôt sérieuse même si le recours à un mode d'enseignement-apprentissage ludique peut constituer un choix didactique. Par ailleurs, l'humour peut faire des intrusions sporadiques plus ou moins fréquentes, mais sa présence reste soumise au bon vouloir de l'enseignant.

2.5 Apprendre : un macro-objectif qui oriente les échanges

Ce paramètre est fondamental pour les interactions didactiques. Il en constitue même un des principaux traits définitoires. L'histoire interactionnelle d'une classe est sous-tendue par un but d'apprentissage commun. Les apprenants, lorsqu'ils sont captifs (lorsqu'ils suivent un cours obligatoire), peuvent rejeter ce but mais ils ne peuvent l'ignorer. Les apprentissages, suivant l'âge, peuvent être de diverse nature. Ils peuvent être liés à un projet éducatif (socialisation, apprendre à vivre ensemble...) et/ou être spécifiés dans les termes de disciplines particulières (savoirs et savoir-faire liés aux langues, aux sciences, aux lettres etc.). D'autres buts peuvent émerger localement (en termes de relation interpersonnelle²², de motivation à apprendre...) mais ils sont en général subordonnés aux buts d'enseignement-apprentissage. Les participants n'interagissent pas sans but identifiable pendant un cours... du moins on considère qu'il en va de la professionnalité de l'enseignant de canaliser les échanges qui se déroulent dans la classe vers l'apprentissage. C'est bien sûr ce qui explique les réticences de certains enseignants face à tous les échanges qu'ils ne contrôlent pas, qu'il s'agisse des travaux de groupe (Cambra-Giné 2005), des activités de type « pair work » et plus largement, de tout échange latéral entre apprenants non planifié ou suscité par l'enseignant (ce que l'on appelle communément les « bavardages »).

2.6 Entre coopération socio-affective et conflit cognitif

La poursuite des buts de l'interaction didactique (la construction de savoirs/savoir-faire par les apprenants) repose sur un consensus entre apprenants et enseignant qui collaborent pour la poursuite de ce but commun. Pour autant, l'interaction didactique ne se poursuit pas toujours dans une logique exclusivement consensuelle.

Ainsi, lorsque des publics d'apprenants dits captifs ne coopèrent pas voire

²² On peut penser à ces activités de début d'année, parfois appelées « brise-glace », qui ne visent pas prioritairement des apprentissages particuliers mais ont pour fonction d'établir dans le groupe des relations affectives et une atmosphère favorable à l'apprentissage.

contestent les activités proposées par les enseignants, la poursuite collaborative des buts d'enseignement-apprentissage prévus est suspendue. On en a un exemple devenu célèbre dans le film *Entre les murs*²³ qui montre la vie d'une classe de 4^{ème}. Le professeur de français veut faire expliquer le mot « succulent » dont il annonce d'emblée qu'on peut en trouver le sens en l'analysant. Après les propositions d'étymologie fantaisistes et provocatrices d'un élève, il écrit la phrase « Bill déguste un succulent cheeseburger ». Des élèves contestent la pertinence de l'exemple. Sans répondre à la question de l'enseignant, ils échangent sur les qualités gustatives des cheeseburgers et une longue discussion se développe ensuite sur les prénoms que l'enseignant choisit pour ses exemples. Certains élèves demandent qu'il choisisse des prénoms plus représentatifs des origines des élèves. Dans une telle situation où les élèves déjouent le plan de cours, l'enseignant peut tenter d'imposer autoritairement la réalisation des objectifs qu'il a assignés à la leçon. Il prend alors deux types de risques : celui de voir un échange conflictuel prolongé se développer si les élèves ne se plient pas à ses directives ou, s'il parvient à imposer le retour au cours planifié, il prend le risque que le cours ne se déroule plus qu'avec une partie des élèves, ceux dont les demandes ont été rejetées étant susceptibles de développer une attitude « sourdement » conflictuelle ou tout au moins non-coopérante. Dans le film, l'enseignant accepte de poursuivre l'échange sur les thèmes initiés par les élèves (les enjeux identitaires des prénoms choisis pour les phrases exemples). Face à l'absence de collaboration des apprenants (ou de quelques apprenants particulièrement actifs) pour mener à bien l'activité d'enseignement-apprentissage qu'il a proposée, il suspend, au moins temporairement, son objectif didactique et s'engage dans une longue séquence que l'on peut qualifier de « parenthétique », séquence qui comprend certes des enjeux éducatifs mais où les objectifs disciplinaires, didactiques liés à l'explication de texte prévue ce jour-là sont comme « mis entre parenthèses ».

La recherche de consensus a été particulièrement montrée pour les « phases de mise au travail » où, comme le montre Rivière, la nécessité « de se mettre d'accord sur le sens attribué par les uns et les autres à la tâche » est indispensable (Rivière 2006 : 63)²⁴

Néanmoins tout apprentissage contient les germes d'un conflit. La théorie constructiviste de l'apprentissage développée par Piaget voit dans l'apprentissage une forme de « déséquilibre » nécessaire, l'apprentissage étant fait d'une succession « d'états d'équilibres provisoires entre la connaissance du

²³ Cantet Laurent, *Entre les murs*, 2008.

²⁴ Cette nécessité prend bien sûr une résonance particulière dans les cours de langue qui se déroulent en langue cible (nous y reviendrons) et où les risques de malentendu sont nombreux mais elle peut être étendue à toute situation d'enseignement et même au-delà, à toute situation de travail collectif, qui nécessite, par définition, de se mettre d'accord sur un but commun et sur des modalités de collaboration.

sujet et les apports du milieu. (...) des états d'équilibre-déséquilibre transitoires » (Besse et Porquier 1984 : 242). La construction de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, se heurte le plus souvent à des modèles explicatifs, des connaissances, des savoir-faire déjà-là, que viennent remettre en cause les nouveaux apprentissages. Dans une interaction de classe, où les apprentissages se construisent non seulement dans les échanges avec l'environnement (manipulation d'objets dans le cadre de travaux pratiques par exemple) mais aussi dans le dialogue avec l'enseignant ou avec les pairs, les dissonances, les « désaccords [qui] favorisent l'apprentissage » laissent des traces. Les interactions didactiques ont donc souvent pour vocation de susciter ce déséquilibre et donc de créer soit des conflits internes, lorsque l'élève se rend compte, à travers une activité pédagogique, que ses connaissances, ses savoir-faire doivent être remis en cause soit des conflits externes, médiés par l'interaction. C'est alors dans le dialogue que l'élève confronte l'état de ce qui peut être (suivant l'activité en cours) des connaissances, des représentations, des opinions, des analyses, aux connaissances, représentations etc. des autres élèves²⁵. Amené à défendre et à éclairer ses propos, et à entendre les arguments des autres, il est éventuellement conduit à interroger l'état de ses connaissances initiales. Dans cet extrait d'une séance de grammaire d'une classe de CM2, l'enseignante suscite le conflit cognitif entre les apprenants pour les amener à affiner leur analyse d'un corpus de phrases contenant des propositions subordonnées relatives. La formule « est-ce que vous êtes tous d'accord » semble emblématique de cette volonté de faire se confronter les analyses pour parvenir à l'élaboration d'une règle collective applicable aux phrases du corpus étudié.

Extrait emprunté à Boré 2009²⁶ :

348 Sandra : dans chaque phrase il y a deux verbes et deux sujets

349 M. [écrivant au tableau.] : deux verbes dans chaque phrase++ après < [Une élève lève le doigt] Alicia <

350 Alicia : ben presque toutes les phrases / ben y a / dans le sujet y a un sujet et un verbe

351 M. : est-ce que vous êtes tous d'accord <

²⁵ Dans le champ de la psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation, de nombreuses recherches ont été consacrées à ces situations de confrontation de réponses divergentes à un problème cognitif (voir notamment Bourgeois et Nizet 1997), situations généralement désignées, à la suite de Doize et Mugny (1981), par l'expression « conflit socio-cognitif ».

²⁶ Extrait emprunté à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/35/58/76/PDF/Article_BoreINTerGAP_3_.pdf

Le conflit cognitif peut émerger aussi dans le dialogue avec l'enseignant dès lors qu'un apprenant ne répond pas de manière attendue à l'une de ses questions. La nécessité de maintenir une dynamique collaborative, pour assurer la poursuite des objectifs d'enseignement-apprentissage, explique sans doute que la plupart du temps, lorsqu'un apprenant fournit une « mauvaise réponse » à une question didactique de l'enseignant, ce dernier n'indique pas frontalement son désaccord. Le feedback négatif présente donc les caractéristiques d'un enchaînement non-préférentiel (Kerbrat-Orecchioni 1991 : 272) : Il peut être produit avec un certain délai et précédé d'un « marqueur d'hésitation » du type « euh ». La formulation en est plus élaborée et peut notamment être accompagnée d'adoucisseurs, de justifications ou même formulée de manière indirecte. Tout ceci tend à confirmer la préférence pour le consensus dans l'interaction didactique.

Dans le passage ci-dessous, extrait d'un cours de géométrie de CM2 où les élèves travaillent sur le protocole de construction de deux droites perpendiculaires à l'aide d'une équerre et d'une règle, l'enseignante demande aux élèves de décrire une figure tracée au tableau. Elle veut leur faire utiliser le terme « angle droit ». L'apprenant, lui, voit « trois arêtes ». Cette réponse fautive, aussi bien du point de vue de ce que l'élève a cru pertinent de relever dans la figure (il s'intéresse aux segments et non à l'angle) que du point de vue de la dénomination technique utilisée (il utilise le terme « arête » au lieu de « côté ») ne fait pas l'objet d'une évaluation directement négative. On retrouve, dans l'intervention 35, un silence, un marqueur d'hésitation (« hum »), un adoucisseur « pas tout à fait » et une remarque sur le contexte de l'exercice « on n'est pas dans un volume là ». Cette intervention signale à la classe que la réponse n'est pas acceptable tout en préservant la face de l'apprenant et en évitant que le « conflit » ne glisse du plan cognitif au plan affectif.

Extrait emprunté à Boré 2009, p.6

(Géométrie, séance 3)

(33) M. : qu'est-ce qu'on a d'autre encore < qu'est-ce que c'est que cet angle +là ?

(34) E.: il y a trois arêtes++

*(35) M.: trois arêtes < ++ hum pas tout à fait +on n'est pas dans un volume là +++
Salem <*

(36) Salem : c'est un angle droit

Si le conflit cognitif est constitutif de toute situation d'apprentissage, ses manifestations interactionnelles sont en général accompagnées d'un travail de

figuration qui maintient la dimension consensuelle et collaborative de l'échange, indispensable à la poursuite des objectifs communs d'enseignement-apprentissage.

2.7 La classe : un lieu de parole

Dans le matériau sémiotique foisonnant qui constitue l'interaction didactique, on peut noter deux spécificités qui la distinguent des autres types d'interaction. Il s'agit d'une part de l'intrication étroite entre communication orale et communication écrite et d'autre part de l'attention constante portée aux questions de variétés de langue et de normes, qui font l'objet de négociations, de réglementations etc.

2.7.1 Une interaction « oralographique »

L'interaction didactique se caractérise notamment par le fait que l'écrit et l'oral y sont continuellement entremêlés. Bien sûr, toute interaction didactique, fondée sur un face à face, implique une communication orale. Mais l'écrit est toujours omniprésent dans la communication scolaire, il en constitue même, l'une des raisons d'être. Lahire a montré qu'une des missions fondamentales de l'école est de permettre aux enfants d'opérer une rupture avec le sens pratique, une « désincorporation » (Lahire 2008 50-51) du langage. L'école doit apprendre aux enfants à mettre leurs pratiques langagières à distance pour objectiver leur rapport à la langue. Or, pour Lahire, ce travail est indissociable de l'entrée dans l'écrit. Dans *La raison scolaire*, il montre que l'école est un lieu de « socialisation scripturale à la fois explicite, systématique, intensive et durable » (Lahire 2008 : 12). C'est de la maîtrise de ce rapport scolaire scriptural au langage que dépend la réussite scolaire des élèves. Et de fait, l'écrit, dans toutes les formes d'interaction scolaire, joue un rôle fondamental pour la construction des apprentissages, la mise à distance des objets d'étude et le développement de la réflexivité. Bouchard parle, à propos de l'interaction didactique, d'un événement « oralographique » dans lequel tout concourt (présence de tableaux, bureaux, matériel apporté par les élèves etc.) à ce que la communication orale soit préparée, scandée, prolongée par des traces écrites. (Bouchard 2005). Claudel (2012) a analysé la manière dont discours oraux, gestuelle et inscriptions graphiques au tableau s'étaient mutuellement pour construire du sens dans les cours magistraux à l'Université. Le développement de l'usage des nouvelles technologies renforce la place des écrits et en démultiplie les formes et les usages. C'est le cas avec le Tableau Blanc Interactif, qui renouvelle, ou tout au moins facilite, les possibilités d'intervention collective sur un document écrit et diversifie les ressources mobilisables, y compris de manière non-planifiée (documents que l'on recherche sur internet et que l'on affiche au gré du

développement du cours). On peut penser aussi à toutes les utilisations des plateformes de formation en ligne qui, entre deux cours, mais également parfois, pendant les cours, mettent l'apprenant face à des écrits variés et parfois aussi en situation de collaboration écrite.

2.7.2 Un espace de contacts de langues

Les élèves arrivent à l'école avec des compétences langagières diverses développées dans le cadre familial (familles issues de l'immigration, langues dites « régionales », variétés de français vernaculaire) qui peuvent être très éloignées des variétés attendues a priori par l'école. S'ajoutent à ce répertoire lié à la socialisation familiale, les compétences développées dans le cadre de la socialisation avec les pairs ou au contact des médias. La diversité de ces compétences langagières est le plus souvent ignorée par l'école (Nussbaum et Masats 2012 : 123). Dans ce contexte de forte hétérogénéité linguistique, l'école, dans la plupart des pays européens est tiraillée entre des demandes sociales et des politiques contradictoires : d'une part, il existe une forte demande sociale qui pousse vers l'enseignement par l'école des variétés prestigieuses (en France, principalement : le français dit standard et l'anglais dit standard), et une moindre demande en faveur de variétés moins prestigieuses (langues régionales, langues liées à la migration) ; d'autre part les politiques éducatives linguistiques cherchent à répondre à la demande sociale et, dans une certaine mesure, aux recommandations du conseil de l'Europe qui fait entendre sa voix en faveur du développement de compétences plurilingues et lutte contre l'uniformisation linguistique de l'Europe. Cette situation place l'Institution scolaire au cœur de dilemmes qui se manifestent dans l'interaction et que l'on peut résumer sur trois axes de tension :

- Entre le respect voire la promotion des langues vernaculaires des élèves, au nom du droit et de la défense de la diversité et la promotion d'une (ou plusieurs) langue(s) véhiculaire(s), pour faciliter la communication au sein de la communauté scolaire, leur donner accès aux études et au-delà au marché de l'emploi.

- Entre un fonctionnement monolingue de l'interaction didactique et un fonctionnement plurilingue. Le mélange de langues a en général mauvaise presse à l'école. Dans les interactions scolaires où les répertoires des participants mettent plusieurs langues en contact, se manifeste souvent la conviction forte que l'on doit en sélectionner une et une seule lorsque l'on prend la parole, le mélange étant vu comme la preuve de lacunes dans une des langues mobilisées, de faiblesse, de non-maîtrise des outils etc. Pourtant des études ont montré que le plurilinguaging scolaire peut constituer une étape tremplin intéressante pour apprendre aux élèves à fonctionner en mode unilingue tout en construisant un répertoire plurilingue où les compétences dans différentes

variétés de langue s'articulent, s'étayent et se complètent²⁷.

-tensions enfin entre d'une part le travail de catégorisation, classification et donc simplification, constitutif de toute démarche pédagogique et la très grande complexité des pratiques langagières que l'école ne peut pas gommer et doit aider à penser. « Ça c'est pas français » constitue une justification fréquemment rencontrée pour refuser des formes relevant de variations diatopiques (régionalismes divers) ou diastratiques (formes considérées comme « populaires » notamment) du français. Dans les interactions scolaires, le traitement de la norme et de la variation langagière, contribue à la construction de la représentation collective des langues comme des systèmes distinctement séparés et indépendants des usages que les locuteurs en ont.

On ne peut étudier la manière dont les questions de langues sont mises en discours dans les interactions didactiques sans se pencher de manière attentive sur le contexte institutionnel et sur les politiques linguistiques éducatives qui « encadrent » les pratiques scolaires et font donc partie du contexte dans lequel les interactions de classe se construisent. La diversité des réponses institutionnelles produites par l'Ecole pour encadrer, réglementer etc. la cohabitation des langues dans l'espace de la classe est impressionnante. M. Cavalli (2005) et L. Gajo (2001) entre autres, ont proposé des analyses de différents dispositifs éducatifs plurilingues. Cette grande diversité s'explique probablement par le fait que chaque situation géo-linguistico-politique demande une réponse adaptée. En effet, comme l'explique Gajo (2001 : 170), la transférabilité des modèles didactiques est très difficile et les modèles les plus exportables (à savoir ceux qui sont le moins en prise directe avec « l'environnement socio-politique immédiat ») ne sont pas forcément les plus efficaces. Certes, comme le rappelle Moore, à côté de certains contextes où la construction bilingue de l'enfant « est largement thématifiée, à la fois dans les discours sociopolitiques et dans la formation des maîtres », il en existe d'autres « où cette question n'est pas abordée pour la mise en place des compétences en langues chez l'enfant » (Moore 2006 : 158). Néanmoins, que la question du plurilinguisme soit au cœur des discours institutionnels ou qu'elle soit occultée, le chercheur qui analyse des interactions de classe dont l'enjeu est la construction des répertoires langagiers des élèves, doit prendre en compte les politiques qui cadrent les pratiques des enseignants et les attentes des différents

²⁷ On pense notamment aux travaux de l'équipe de Nussbaum sur le contexte éducatif catalan où un plurilinguisme lié aux migrations vient s'ajouter au bilinguisme officiel de la région. Les données interactionnelles recueillies dans des classes où diverses formes de pratiques langagières plurilingues sont acceptées voire encouragées montrent comment les élèves développent ainsi conjointement une capacité à fonctionner en « mode unilingue » et une compétence sociolinguistique qui permette de « maîtriser les conventions de contextualisation » requises dans un environnement plurilingue (Nussbaum et Unamuno 2006)

acteurs de l'École.

Il résulte de ces dilemmes et de cette centralité de la question du langage et des langues à l'école, que les interactions qui s'y développent présentent une concentration de commentaires métalangagiers sans doute plus haute que dans n'importe quel autre contexte interactionnel (à part peut-être chez l'orthophoniste ?). Le matériau sémiotique, particulièrement le matériau langagier, y est objet de discours. L'étude de ces pratiques métalangagières y révèle un rapport complexe à la norme. Les négociations autour des langues (ou tout au moins des variétés de langues, dans les dispositifs qui ne se conçoivent pas comme plurilingues) y sont très nombreuses, notamment dans toute la phase de socialisation scolaire initiale. Bigot et Vasseur (2012) ont ainsi étudié le caractère mononormatif des discours d'enseignant sur la variation, de l'école maternelle au collège. Mais on en trouve également au lycée, comme dans cet extrait d'un cours de français en classe de seconde où les élèves sont invités à résumer collectivement l'analyse qu'ils ont faite précédemment du début de *La modification* de Butor. A l'enseignant qui leur demande qui se cache derrière le « vous » ils répondent : « le personnage principal ». L'enseignant enchaîne :

Corpus Descimon²⁸ – Classe de 2nde - Cours du 27-10-2011- 08'13''²⁹

1.E. : *Et c'est qui ce personnage ↗*

2.A1 : *Quelqu'un qui a 45*

3.A2 : *XXX*

4.E. : *Un homme de 45 ans qui est en train*

5.A2 : *XX (un mec)*

6.E. : *Non pas un mec Léa ↘ on va essayer d'améliorer un peu ce langage là un homme de 45 ans qui est un habitué des voyages*

La reformulation de « quelqu'un » par « un mec » intervient en 3 et/ou en

²⁸ Pour une présentation du corpus, voir Descimon et Bigot, 2013.

²⁹ Les conventions de transcription des extraits de nos corpus sont les suivantes :

Conventions de transcription des extraits :

↗ : intonation qui marque une interrogation

+ : pause brève ; ++ : pause plus longue ; +++ : pause de 4 secondes et plus (durée indiquée entre parenthèses)

= : enchaînement très rapide des tours de parole

XX : segment incompréhensible (chaque X symbolise une syllabe)

< > : commentaires sur le para-verbal et le non-verbal

Euh : les deux points indiquent un allongement du son vocalique

MAJ : augmentation du volume sonore

5, dans un des deux énoncés difficilement audibles à l'enregistrement. Le système de co-référence au « personnage » du texte commenté fait donc apparaître des mouvements contradictoires de rapprochement et d'éloignement de la norme du français académique. Le mouvement qui conduit Léa à reformuler « quelqu'un » par « un mec » peut être interprété comme une exploration symbolique des limites de ce qui est permis dans le cadre de la classe. La réaction de l'enseignant (« on va essayer d'améliorer un peu ce langage là ») constitue bien ce que Bigot et Vasseur 2012 appellent un « commentaire évaluatif qui opère une hiérarchisation entre les variétés de langue » (p.145), métadiscours qui accompagne et justifie souvent les ajustements normatifs opérés par les enseignants en direction de la norme académique.

3 En classe de langue : un type spécifique d'interaction didactique

L'interaction en classe de langue est un type particulier d'interaction didactique. Elle présente des spécificités par rapport aux interactions qui peuvent se développer dans des cours d'autres disciplines. Nous reprenons ici les principaux paramètres pertinents pour comprendre cette spécificité.

3.1 Le cadre spatio-temporel de la classe de langue : un espace-temps sous contrôle

3.1.1 L'évocation des épisodes passés : une ressource pédagogique

Tout cours s'inscrit dans une histoire interactionnelle, histoire à laquelle les participants font fréquemment référence dans leur discours. Cela se manifeste surtout dans le discours enseignant qui inscrit ainsi les événements présents dans l'histoire du cours, donnant cohérence aux activités qu'il met en place, par rapport à un avant et un après. L'étude systématique de l'inscription de cours de différentes disciplines dans l'histoire interactionnelle du groupe reste à faire. L'évocation de souvenirs construits collectivement dans les cours précédents, nous semble cependant particulièrement fréquente dans les cours de langue.

Dans un corpus de six heures, recueilli dans des cours pour adultes en contexte universitaire, auprès de 5 enseignants différents, on trouve ainsi sept occurrences de la formule « vous vous souvenez » dans un emploi qui fait référence à un cours précédent. Cette formule, qui entre dans la catégorie des « commentaires de l'activité cognitive des apprenants » (Bigot 2002) a certes une valeur injonctive mais on pourrait presque y voir une valeur performative

puisqu'en évoquant le souvenir qu'il veut rappeler à ses élèves, l'enseignant, de fait, le rappelle à leur mémoire.

La logique longitudinale de notre corpus de thèse (Bigot 2002) nous a permis de nous interroger sur quelques fonctions de base de la formule « vous vous souvenez » qui ne sollicite pas le souvenir, pour le plaisir du souvenir, mais pour soutenir l'activité cognitive et langagière des apprenants. Le relevé systématique de l'emploi de « vous vous souvenez », dans le discours de l'enseignant, permet donc d'identifier les fonctions suivantes de l'évocation d'un cours précédent :

- Trouver eux-mêmes la consigne en réévoquant un type d'activité déjà réalisé :

Cours de Betty – activité de compréhension doc vidéo– Corpus V. Bigot 2002

1. P : « j'veais vous montrer / un premier: un premier truc + sans l'son + on a deja fait ca hein ↗

2. Af si si

3. P c'était pour quoi + vous vous souvenez

4. Ann pour imaginer

-Identifier un type de texte (ici un type d'émission) en comparant à des émissions déjà visionnées en cours.

174 P vous vous souvenez quand on avait vu: / sur le mariage

175. Mi Sunn ah oui

176. P c'est pareil ca ↗

177. Mi Sunn de ca discuter ↗

178. P Ca / se dis / cu / te hein / ca s'discute / c'était l'titre / est-ce que c'est: / le même type d'émission ↗

-Retrouver le sens d'un mot en évoquant des emplois de ce mot vus antérieurement : au cours de l'écoute d'une émission sur les marchés traditionnels en France, l'enseignante doit expliquer l'expression « être attaché à qqch ». Elle évoque des virelangues qu'elle leur a appris : « vous vous souvenez attache on a vu ↗ Natacha n'attacha pas son chat qu'est-ce que ca veut dire ici est-ce que ca veut dire que les Francais sont attachés avec une ficelle ». Dans un cas, une apprenante évoque spontanément une situation vue dans un cours précédent pour expliquer le mot nécrophile qui vient d'être cité dans une collecte impromptue de mots avec le suffixe « phile » où les apprenants ont successivement proposé « pédophile » et « nécrophile ». L'intervention de l'apprenante est brève « Ann : comme l'homme avec le mariage » mais l'enseignante évalue très positivement cette proposition : « exactement comme dans l'émission / très très bien Ann / super / vous vous souvenez y en avait un /

qui avait épousé sa femme / qui était morte » Il est possible que l'enseignante manifeste, par cette évaluation positive, un soulagement de pouvoir s'en sortir facilement de l'explication délicate du terme mais l'évaluation positive porte peut-être aussi sur l'efficacité communicative de l'intervention de l'apprenante qui parvient, en quelques mots, à donner du sens au terme nécrophile. Il est probable également que le fait de voir une apprenante spontanément mettre en cohérence ses apprentissages, provoque une vraie satisfaction chez l'enseignante parce que cela vient justifier, a posteriori, le bienfondé d'une activité passée.

-Evoquer des règles de vie déjà formulées antérieurement. Dans ce cas précis, l'enseignante demande aux apprenants qui l'ont déjà eue comme enseignante de formuler « les règles » qu'elle impose à ses classes pour que les nouveaux apprenants du groupe découvrent ces règles : « vous vous souvenez de la troisième règle »

-Rappeler des contenus (ici civilisationnels, concernant les animaux domestiques en France) : « Vous vous souvenez qu'on a parlé des chiens et des chats (...) on avait regardé les chiffres vous vous souvenez combien c'était ».

3.1.2 L'occupation de l'espace classe

Il y a sans doute peu de champs didactiques qui aient autant réfléchi à la question de l'organisation de l'espace classe que la didactique des langues (voir notamment Carré1981). La disposition frontale des chaises et des tables concentre la parole vers l'enseignant qui du coup non seulement occupe la majeure partie du temps de parole mais en plus se retrouve dans l'obligation de gérer la circulation de la parole. En effet, les participants à un cours où les élèves ne voient que le dos de leur camarade ne peuvent pas compter sur les régulateurs habituels de la circulation de la parole (posture, regard, intonation...) pour savoir à quel moment ils peuvent intervenir. La question de l'occupation de l'espace classe qui permet ou non aux participants d'utiliser des codes non-verbaux de circulation de la parole et qui permet, éventuellement, de multiplier les interactions (il peut y avoir, dans des activités de groupe, plusieurs cadres participatifs parallèles) joue donc un rôle central dans le développement des échanges didactiques dans une salle de cours de langue.

3.2 Un enseignant et des apprenants sont sur un bateau interactionnel et interlingue....

Dans le canevas d'analyse des interactions proposé au début de l'ouvrage, le deuxième domaine retenu, après le cadre spatio-temporel, était celui du cadre participatif. L'analyse, dans la section 2.2., des spécificités du cadre participatif dans une interaction didactique, nous a conduit à distinguer les notions de statut

et de rôle interactionnel et à présenter, à grands traits, les enjeux de la construction de la relation sur l'axe horizontal (des relations socio-cognitivo-affectives) et sur l'axe vertical (des relations que l'on peut qualifier de « hiérarchiques »).

La question de la distribution des rôles interactionnels en classe de langue retiendra, en 3.2.1. et en 3.2.2. notre attention car c'est, nous semble-t-il, une question qui recèle des enjeux vraiment didactiques et non seulement éducatifs, la capacité des apprenants à « tenir » différents rôles interactionnels variés en L2 faisant partie des objectifs mêmes d'une formation en langue. En 3.2.3, nous discuterons de la manière dont les débats sur les méthodologies d'enseignement des langues rencontrent (ou non) la question de la distribution des rôles interactionnels et, plus largement, sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Enfin, en 3.2.4 nous montrerons l'importance du travail de ménagement et de valorisation des faces dans les interactions de classe potentiellement très menaçantes sur ce plan.

3.2.1 Rôles interactionnels pré-établis et pertinence didactique de la subversion des rôles.

A première vue, l'étude de la construction des rapports de place en classe semble relever du champ des sciences de l'éducation qui s'intéresse à la relation éducative et non d'une question proprement didactique. Si l'étude de cette relation interpersonnelle peut s'appuyer sur des protocoles de recherche variés, comme le montrait déjà en 1979 l'ouvrage de synthèse sur la relation éducative de Postic, nous avons vu, que l'analyse des interactions verbales et notamment l'étude de la distribution des rôles interactionnels entre les participants permet de révéler des modes d'actualisation/renforcement/subversion de la relation a priori inégalitaire qui se tisse entre enseignant et apprenants. L'intérêt de repenser cette relation inégalitaire, et donc la répartition des rôles interactionnels qui reflète/renforce cette inégalité, peut être discuté sur un plan éducatif (apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie, engagement/responsabilisation des apprenants dans leurs apprentissages...) avec d'ailleurs des orientations (pour ou contre la réduction de cette inégalité) et des arguments différents suivant les contextes (âge des apprenants, taille des groupes etc.) ou les moments de la vie d'un groupe classe. Mais dans l'enseignement des langues, il semble important de prendre aussi en considération les enjeux didactiques de la répartition des rôles interactionnels qui peuvent conduire à vouloir modifier la distribution des rôles pré-établie a priori, au service des objectifs de développement de la compétence à communiquer en L2.

Certaines des traditionnelles prérogatives interactionnelles des enseignants (ouvrir et clore une séquence, distribuer la parole, introduire ou

redéfinir le thème d'un échange, poser des questions...) ont été identifiées, depuis le tournant communicatif, comme relevant des compétences de communication que l'apprenant doit pouvoir développer en L2 également. L'exercice par l'enseignant de ses prérogatives (qu'il considère bien souvent comme un « devoir ») inhibent les expériences interactionnelles des apprenants. Si l'on prend l'exemple de la circulation de la parole, l'enseignant a bien comme devoir de s'assurer que tous les apprenants puissent participer, mais les moyens qui permettent d'atteindre cet objectif sont nombreux et ne sauraient se résumer à la distribution de la parole par l'enseignant. L'exercice d'une telle prérogative, qui peut se justifier par la nécessité de réguler les interactions entre les membres d'un groupe classe, prive les apprenants de l'expérience de la négociation de la prise de parole en langue 2 et donc du développement des compétences qu'elle sollicite. Pour compenser cela, des activités de simulation ont pu être proposées dans le tournant communicatif (fin des années 70 et 80) qui permettent de ne pas cantonner l'apprenant dans un rôle interactionnel réactif (voir Kramsch 1984 : p. 149 et suiv. pour la circulation de la parole et la gestion des thèmes). Par ailleurs, dans les classes de langue, de nombreux dispositifs, imaginés à la même période, permettent aux apprenants d'assumer ces rôles interactionnels, dans le cadre d'interactions non-simulées³⁰. Ainsi, la volonté de faire tenir aux apprenants des rôles interactionnels divers, peut conduire à inaugurer d'autres modes de circulation de la parole que la traditionnelle main levée qui laisse au bon vouloir de l'enseignant la désignation du « next speaker » et la structuration de l'échange. Qu'il s'agisse de la dévolution de la fonction vers un apprenant (modérateur d'un débat par exemple), du développement de conversations à bâtons rompus en petits groupes ou d'activités de groupe orientées vers la résolution d'une tâche, de nombreuses activités de communication peuvent venir

³⁰ Rappelons au passage que la part de la communication simulée dans les interactions communicatives est loin d'occuper la place que certains historiens de la didactique des langues ont voulu lui attribuer. En témoigne l'importante littérature, dans les années 80 et 90, sur le développement d'interactions « authentiques », qui permettent aux apprenants de s'exprimer en tant que « personnes », à travers des activités collaboratives variées. On citera, en guise d'exemple, l'ouvrage de Dalgalian, Lieutaud et Weiss, qui défend le travail de groupe où « chacun parle en son propre nom et en assumant son rôle » (1981, p. 57) et qui, après avoir présenté les activités de créativité et de simulation, rappelle qu'elles ont « dans bien des cas (...) valeur d'exercices de préparation (pour préparer une enquête, un spectacle ou chercher la solution à un problème) ». Les auteurs discutent ensuite de l'intérêt de tâches collaboratives comme « l'enquête », « l'interview », « la correspondance multimédia », « la préparation d'un voyage de groupe ». Les positions de ces auteurs ne sont pas celles de « moutons noirs » dans le discours didactique des années quatre-vingt. La définition de la classe que proposait le dictionnaire coordonné par Coste et Galisson « un groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune » (Galisson et Coste 1976) préparait largement le terrain au développement de telles propositions méthodologiques. De ce point de vue, reprocher aux approches communicatives leur « incapacité à penser le groupe au-delà de deux (Puren 2012), leur « idéologie individualiste » (id.) et leur centration sur les activités de simulation (id.) c'est les réduire à une accumulation d'activités de simulation en pair-works, comme pour mieux faire valoir le caractère soit-disant innovant de la méthode proposée « les approches actionnelles » dans le cas de Puren). Ce n'est pas rendre justice à la pensée très riche des démarches communicatives sur les modalités de communication en classe.

diversifier les modes de circulation de la parole et plus largement contribuer à faire sortir les participants des rôles interactionnels pré-établis. Le potentiel acquisitionnel de ce type de dispositifs demande à être encore exploré car la diversification des rôles interactionnels des participants engagés dans des interactions entre pairs dans les activités de groupe ne garantit pas forcément le potentiel acquisitionnel des échanges (Nussbaum, Tuson et Unamuno 2012).

3.2.2 Un exemple de subversion des rôles pré-établis : l'exposé

L'exposé est aussi un moyen assez radical de redistribuer les rôles interactionnels. Dans les extraits ci-dessous, des étudiants en cours d'acquisition d'un niveau B1, engagés dans un cours intensif de français, ont présenté un exposé sur un thème de leur choix. Sanha a présenté un petit exposé humoristique sur son « ami Michael », étudiant du groupe avec lequel il est lié, et auquel il veut offrir un chapeau (parce qu'il souffre de calvitie !). Natalie a présenté un exposé sur les soirées en France comparées aux soirées dans son pays. L'exposé implique la dévolution d'un certain nombre de rôles interactionnels, habituellement assumés par l'enseignant. L'apprenant est le locuteur privilégié, il est celui qui donne les informations, il est censé ouvrir et clore la séquence. L'exposé étant habituellement suivi de questions des apprenants ou de l'enseignant, il est intéressant d'observer la manière dont se fait la transition entre ces deux séquences. La position spatiale de l'apprenant (devant le tableau, dans un espace généralement réservé à l'enseignant) et son rôle de locuteur privilégié devraient lui permettre d'ouvrir une nouvelle séquence et de faire circuler la parole mais dans les faits, cela s'avère difficile, comme on va le voir dans l'extrait suivant :

Extrait de l'exposé de Natalie (corpus V Bigot 1996)

1. P *bien vous: pouvez discuter avec elle soit lui poser des questions de: pour avoir d'autres détails soit on pourra peut-être discuter de cette fa/ de cette chose qui a tant surpris Nathalie ces habitudes différentes + mais d'abord est-ce que vous avez d'autres questions sur cette soirée est-ce que vous voulez vous + avoir des détails sur des*
2. Jeff *euh tu tu trouves les discothèques très chères*
3. Nata *Non il est au foyer montplaisir avec des*
4. Jeff *oh au foyer d'accord++*

Extrait de l'exposé de Sanha (corpus V. Bigot 1996)

1. Sanha *vous + euh vous: vous pouvez euh: vous pouvez les questions=*

2. P =poser des questions
3. Sanha euh poser des questions si vous voulez + Allez <il tape ses deux mains l'une contre l'autre pour encourager la prise de parole>
4. As <rires>+++ 6''
5. P des questions sur le chapeau de michael
6. Myuki comment le chapeau tu as choisi
7. S comment + le chapeau que je choisis pour Michael est très euh sportif je pense que c'est le nouvel style de chapeau +
8. As <rires>

On sait bien que les séances de question-réponse entre un orateur et un groupe ont souvent des difficultés à débiter. Mais on note que lorsque l'enseignante (exposé de Natalie) ouvre elle-même la séquence de question-réponse, les apprenants du groupe, très dynamiques à l'oral, posent immédiatement des questions. Lorsque l'apprenant Sanha, à la suite de son exposé, essaie d'ouvrir lui-même cette séquence, il se heurte à un long silence du groupe (6 secondes) que dissipe immédiatement l'intervention de l'enseignante, qui s'est pourtant contentée de reformuler très succinctement l'invitation de Sanha. Sur les huit exposés recueillis dans ce corpus (un même groupe d'apprenants avec deux enseignantes), Sanha est le seul à prendre le risque d'ouvrir lui-même la séance de question-réponses en redistribuant la parole au groupe. On voit bien à quel point il est difficile pour les apprenants (même dans un groupe soudé par des relations très conviviales) de prendre en charge un rôle interactionnel typique de l'enseignant et combien aussi il est difficile pour les autres apprenants d'accepter qu'un de leurs pairs prenne une telle initiative³¹.

3.2.3 Répartition des rôles interactionnels, construction de la relation interpersonnelle et méthodologie d'enseignement

Les relations interpersonnelles que les élèves tissent dans la classe, entre eux, et avec leur enseignant, ont un impact évident sur leur construction en tant

³¹ Il est probable que de telles redistributions des rôles, indispensables si l'on veut pouvoir diversifier les modes d'intervention des apprenants dans l'échange, peuvent être facilitées si l'enseignant conduit avec les apprenants une petite réflexion explicite sur les enjeux de ce qui se passe.

que personne, sujet, futur citoyen. Ils y font l'expérience du pouvoir (plus ou moins arbitraire), de la solidarité, de la concurrence, éventuellement de la démocratie si des méthodes sont mises en place pour cela. Cela suscite de nombreuses questions pédagogiques, que nous avons évoquées dans la partie 2.2.3 qui relèvent certes des sciences de l'éducation mais pas directement de la didactique. Pourtant la question de la construction de la relation interpersonnelle, des rapports de place et de la distribution des rôles interactionnels en classe, est parfois discutée d'un point de vue didactique.

Quel impact la relation interpersonnelle qui se tisse entre les participants à une interaction interlingue peut-elle avoir sur le potentiel acquisitionnel de cette interaction ? Certaines modalités de relation offrent-elles plus d'opportunités d'apprentissage pour les locuteurs apprenants ? Dans une logique de didactique prescriptive, où l'on souhaite arriver à des principes d'action simples et valables en toute circonstance, il peut être tentant de poser la question dans ces termes. Pourtant, la multiplicité des paramètres en jeu dans la construction interactionnelle d'une relation et la diversité des critères que l'on peut retenir pour évaluer le potentiel acquisitionnel d'un échange, ne permet pas d'espérer qu'une recherche expérimentale puisse apporter une réponse à des questions posées dans ces termes. C'est sans doute pour cette raison que les méthodologies d'enseignement, telles qu'elles se sont constituées dans les « laboratoires » d'expérimentation pédagogique (comme le Crédif auquel on doit notamment la démarche structuro-globale audio-visuelle) ou telles qu'elles ont été reconstituées a posteriori par chercheurs qui ont construit l'histoire de l'enseignement des langues dans le champ francophone ou simplement « outillé » conceptuellement l'analyse des méthodologies, ne laissent guère de place à la question de la construction de la relation interpersonnelle.

On a l'habitude de caractériser les méthodologie d'enseignement selon divers paramètres qui vont des critères de progression (du plus simple au plus complexe, du plus utile au moins utile etc.) à la place accordée à l'analyse métalinguistique en passant par la nature des supports utilisés, la place et les formes de l'évaluation etc. Ni la grille en quatre critères proposée par Besse (1985 : 21-23), ni celle beaucoup plus détaillée proposée par Beacco (2007 : 25-36), ni l'étude historique des méthodologies de Puren (1988) ne prennent explicitement en compte la question de la relation interpersonnelle entre les participants à l'interaction. Les méthodologies sont caractérisées par la définition de leurs objectifs, de choix de supports (textuels, iconographiques..) et d'activités (exercices, tâches, projets...), de grands principes de conduites des échanges (comme la question du choix de la ou des langues de communication), en bref par des entrées centrées sur la « planification » des cours. Le hic et nunc du développement des échanges en classe constitue un angle mort de beaucoup

de réflexions méthodologiques³².

C'est par exemple sur cette distinction entre action planifiée (car le manuel, avec son livre du maître, constituent bien une forme de « planification ») et mise en œuvre de l'action que s'appuie Besse pour répondre au procès pour « autoritarisme » intenté par Blot, Mariet et Porcher à des méthodes audio-visuelles comme « *Voix et Images de France, la France en Direct*, ou même *De Vive Voix* et *C'est le printemps* ». Ces auteurs considèrent que tout y est « centré sur la matière à enseigner, la langue française, et tout est déterminé par rapport à elle. Les contenus et la méthodologie d'une part obéissent à des lois strictes d'organisation (progression a priori, priorité à l'oral, etc.), d'autre part exigent des règles sévères d'application (les moments de la classe de langue, les performances à requérir de l'apprenant...). » (cités par Besse et Galisson 1980 : 48). Besse conteste le reproche adressé à ces manuels en rappelant qu'on ne saurait juger un manuel sur l'utilisation qui peut en être faite³³, et parce qu'« un objet d'encre, d'images et de papier » ne saurait être « autoritaire » (Besse et Galisson 1980 : 48). S'il reconnaît le caractère dogmatique de certains stages de formation et des guides « pédagogiques » (dont il rappelle qu'ils répondent à une demande « des éditeurs et des professeurs »), il défend, pour les deux derniers manuels cités dans la liste, une grande diversité dans les modalités d'exploitation des ressources des manuels. La progression proposée n'empêche pas, selon lui, les enseignants de l'adapter en fonction de leurs apprenants, et les productions requises de la part de ces derniers sont loin d'être « imposées » par le manuel. Besse a argumenté cette défense du manuel *De Vive Voix* (Crédif 1971), enregistrements de classe à l'appui, dans son ouvrage de 1985.

Il reste que les guides pédagogiques renseignent sur l'utilisation attendue du manuel par une partie au moins de ses concepteurs, et de ce point de vue, le guide pédagogique du manuel *De Vive Voix* semble tabler sur une très grande prévisibilité des échanges. Trois ouvrages d'accompagnement à destination du maître dont un guide pédagogique, qui, pour le seul niveau 1, compte 576 pages accompagnent le livre de l'élève (constitué uniquement de supports images). Ce guide pédagogique anticipe l'explication et l'exploitation de chacune des phrases des dialogues (que les apprenants découvrent par leur enregistrement sonore). A toutes les pages de ce guide, on trouve la transcription des mini-dialogues que l'on recommande aux enseignants de développer dans leurs

³² La question du lien (ou de l'absence de lien) entre méthodologie « déclarée » et la nature des interactions qui se développent en classe mérite d'être interrogée. Cette question est évoquée dans Bigot 2005 à travers la référence au Pennsylvania Project. Elle est également au cœur du projet de thèse de V. Laurens (2010) qui a étudié l'impact de formations en méthodologie d'enseignement sur le développement professionnel d'enseignants novices.

³³ Ni juger une méthodologie d'enseignement par les manuels qui s'en recommandent.

classes. Voici le dialogue idéal proposé par les auteurs du guide pour exploiter la première image (muette) du premier dialogue de la leçon XV. Les mots qui apparaissent en italique sont les mots nouveaux que ce petit dialogue Professeur-Apprenant doit permettre de découvrir et comprendre.

Voir page 283 : Exploitation de l'image muette qui précède le début du dialogue. On y voit une des héroïnes des dialogues (Mireille) dans son contexte de travail (un bureau où travaillent deux femmes et un homme) :

- Vous connaissez quelqu'un dans cette pièce, ce *bureau* ?
- Oui Mireille
- Ah ! Vous avez reconnu Mireille !
- Qu'est-ce qu'elle fait, ici ? Rappelez-vous !
- Elle est dactylo. Elle travaille ici.
- C'est dans ce bureau qu'elle travaille
- Et la jeune fille, à gauche, qui est-ce ?
- C'est aussi une dactylo ?
- Elle est secrétaire
- Mais attention ! Elle est arrivée ce matin seulement dans ce bureau. Elle commence à travailler ici aujourd'hui. Elle est *nouvelle* dans ce bureau. C'est la *nouvelle* secrétaire.

Ces interactions transcrites informent sur ce que doit dire l'enseignant et sur ce qu'il doit faire dire aux apprenants. L'enseignant est extrêmement contraint dans ses prises de paroles puisque chaque mot nouveau ou chaque structure nouvelle doit être expliqué à l'aide de l'image qui présente la situation de communication et des mots et des structures empruntés aux leçons précédentes. On demande à l'enseignant de doser, au gramme près, la quantité de structures nouvelles et de vocabulaire nouveau et le réemploi des mots et structures déjà vus. Ainsi, le passé composé a été étudié deux leçons auparavant, ce qui justifie l'exclamation que l'on suggère à l'enseignant « Vous avez reconnu Mireille » ou l'explication « Elle est arrivée ce matin ». Idem pour l'emploi de l'impératif « rappelez-vous » et du présentatif « C'est dans ce bureau que... ». Ces recommandations peuvent aussi avoir une dimension prospective comme à la leçon VIII où on lit : « au moment d'exploiter chaque phrase, on dira : « Répétez ce que dit ce monsieur », ce qui habituera les élèves à entendre « ce que » (dont ils devront se servir à la leçon IX, 2^{ème} partie, lors du passage à « il demande ce qu'il y a »). Cette « contrainte » exercée sur la

parole du professeur est très certainement perçue comme une aide précieuse par de nombreux enseignants³⁴, mais l'emploi du futur (« on dira ») ou de modalisateur déontiques (« ils devront ») donnent aussi une fonction contraignante à ces supports pédagogiques. Le degré de prévisibilité des énoncés que l'apprenant peut/doit produire, si l'on respecte ce guide pédagogique, apparaît ainsi comme maximal, aussi bien du point de vue du contenu que du point de vue de la forme. Le cours réussi peut alors apparaître comme celui où les échanges se déroulent exactement comme prévu. Lorsqu'un manuel est conçu de manière à « éviter » toute faute dans les productions des apprenants, et lorsqu'il balise le terrain des échanges, de manière à prévoir à chaque fois, une ou deux bonnes réponses à la question de l'enseignant, quel espace ouvre-t-on pour que se construise un rapprochement entre les participants, pour que ceux-ci puissent apprendre à se connaître en tant que « personnes » (et non seulement en tant que bon ou mauvais apprenant, qui donne ou non LA réponse attendue) ? Les participants (enseignant et apprenants) apparaissent comme prisonniers d'un jeu de rôle pré-écrit.

La grille d'analyse des méthodologies proposée par Germain (1994) propose, elle, une entrée « relation d'enseignement » constituée de deux rubriques « interaction enseignant-apprenant » et « traitement de l'erreur ». Le guidage de l'interaction que propose un extrait de guide pédagogique comme celui reproduit ci-dessus n'a pas seulement pour but de stimuler le réemploi de structures et de vocabulaire³⁵, il permet également d'éviter que les apprenants ne produisent des « fautes ». La très riche réflexion qui s'est développée autour des notions de faute et d'erreur a profondément changé le regard sur les productions « non-normées » des apprenants, invitant les enseignants à y voir plutôt une tentative de mobiliser leurs ressources pour communiquer en L2, plutôt qu'un échec dû à la transgression d'une (ou de plusieurs règles). Or la transformation du regard didactique sur l'erreur, si elle prend racine dans une réflexion psycholinguistique initiée entre autres par Corder (Corder...Besse et Porquier...), a un impact non-négligeable sur les relations qui peuvent se construire dans l'interaction didactique.

Comme nous allons le voir dans la section suivante, prendre la parole en langue cible, en classe de langue, c'est en effet s'exposer. Lorsqu'il bredouille, lorsqu'il fait des fautes, lorsqu'il est incompréhensible, lorsqu'il fait savoir qu'il n'a pas compris, l'apprenant peut sentir ses faces conversationnelles (Dausendschön-Gay et Krafft 1991) menacées. Dans le cadre des approches

³⁴ L'auteur du manuel sait exactement ce qui a été vu dans les leçons antérieures, ce qui peut ne pas être le cas d'un enseignant (qui ferait un remplacement par exemple). Cette aide peut se révéler cruciale pour des enseignants non-natifs en insécurité linguistique.

³⁵ Préoccupation dont on remarquera au passage qu'elle est très peu présente dans les débats méthodologiques actuels

communicatives et actionnelles de l'enseignement des langues, les objectifs des cours ont été élargis à la maîtrise d'une compétence à communiquer (et non seulement à la maîtrise d'une compétence étroitement linguistique). Par ailleurs le modèle d'acquisition-apprentissage dominant est plutôt de type socio-constructiviste. Il en résulte une modification importante du statut de l'erreur linguistique dans les parcours d'apprentissage. En effet, lorsqu'il a peur de faire des fautes, l'apprenant peut être tenté d'abandonner la communication. Bange (1992) a montré que la réduction fonctionnelle (abandon de ce que l'on voulait dire) et la réduction formelle (évitement des formes dont on n'est pas sûr) ne favorisent pas le développement des compétences en langue 2. Au contraire, les situations de communication où l'apprenant est invité à mobiliser toutes les ressources de son répertoire langagier pour poursuivre des objectifs communicatifs sont considérées dans le cadre socio-constructiviste des théories de l'apprentissage, comme susceptibles de développer les compétences de l'apprenant. C'est en mobilisant les règles provisoires de son interlangue et en bénéficiant de l'aide des locuteurs plus experts (reformulations, demandes de clarification, aide à la formulation) que l'apprenant peut stabiliser certaines règles ou au contraire, en percevoir les limites et éventuellement les remettre en cause.

La représentation que se fait l'enseignant (mais aussi les apprenants) du rôle de l'erreur dans le parcours d'apprentissage de la langue 2 a donc des incidences directes sur le développement des interactions et sur le type de relation qu'elle permettra de construire. Si la production de fautes est considérée comme contre-productive, l'enseignant évitera de mettre l'apprenant dans des situations de communication qui dépasseront ses compétences stables et conduiront à de la négociation de forme et de sens. Chaque erreur sera corrigée immédiatement. De son côté, si l'apprenant ne se sent pas autorisé à faire des fautes, il ne prendra pas de risque. Ce type de rapport à la norme, s'il a pu dominer l'ensemble des cours dans certaines méthodologies (audio-orale notamment), prévaut souvent dans les activités de classe focalisées sur des objectifs linguistiques grammaticaux ou lexicaux, et ce quelle que soit la méthodologie d'enseignement que revendique l'enseignant.

Mais pour que l'apprenant ose prendre des risques en mobilisant ses ressources, plusieurs conditions doivent être réunies. Il doit bien sûr être impliqué dans des interactions motivantes où la volonté de mener à bien l'échange sera « plus forte » que la peur de faire des fautes. La pédagogie de projet, développée en didactique des langues dans le cadre des approches communicatives puis actionnelles a placé cette question au centre des dispositifs pédagogiques. L'apprenant doit aussi ressentir une certaine bienveillance de la part de l'enseignant³⁶ qui se manifeste entre autres par des formes de soutien,

³⁶ L'erreur n'est plus pour lui un obstacle à l'apprentissage mais ce que Marquillo-Larruy (2011) qualifie de «

d'étayage que l'enseignant, locuteur expert, peut produire pour aider l'apprenant à comprendre et à se faire comprendre. C'est à ces conditions qu'il osera mobiliser des règles ou des mots dont il n'est pas sûr, explorer l'étendue d'application de certaines règles grammaticales (au risque de faire ce qu'on appelle une surgénéralisation), solliciter de l'aide de la part du locuteur expert (« comment on dit... »), exprimer ses doutes concernant deux formes en concurrence dans son interlangue (le marché ↗ la marché ↗...)³⁷, réutiliser un mot ou une structure qu'il a entendue dans un énoncé mais qu'il n'a jamais étudiée... C'est en fonction des feedbacks (réponses à ses sollicitations d'aide, manifestations d'incompréhension, reformulations correctives etc.) de ses interlocuteurs qu'il sera amené à conserver ou à renoncer à telle forme qui constituait jusque-là une zone instable de son interlangue.

Les pédagogies d'évitement de la faute n'ont pas comme seul effet d'inhiber les apprenants. Elles placent l'enseignant dans un rôle de censeur qui lui donne automatiquement une position haute et ne favorise pas la prise de risque dont la réflexion de Swain sur le rôle de l'output a montré l'intérêt pour le développement des compétences langagières.

Quant au développement d'une relation horizontale (sur le plan de la connaissance socio-cognitivo-affective de l'autre), il apparaît à la fois comme un pré-requis (il faut que les participants aient l'envie de sortir du jeu de rôle « apprenant qui produit des phases bien normées » et « enseignant qui corrige les écarts à la norme ») mais aussi comme une conséquence : les participants apprennent à se connaître en tant que personne dans ces activités où ils relèvent de vrais défis de communication.

3.2.4 Un intense travail de rééquilibrage de la relation et de réparation

Les modalités de construction de la relation entre apprenants et enseignant, aussi bien du point de vue horizontal que vertical, ont été étudiées dans le cadre d'une recherche menée sur l'enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire (Bigot 2002) Le corpus construit contient, notamment, des « premières rencontres », premier épisode de l'Histoire Interactionnelle, entre un enseignant et son groupe d'apprenants (trois groupes avec trois enseignants différents) et des activités de compréhension orale et écrite, prélevées à différents moments de l'histoire interactionnelle de groupes classe (dans les cours de cinq enseignants différents) .

Ce corpus, qui scrute les modes de construction de la relation

repère sur l'itinéraire de l'apprentissage ».

³⁷ Pour une synthèse sur les liens entre interaction et acquisition en classe de langue, voir Arditty 2005

interpersonnelle dans des interactions didactiques montre que la relation interpersonnelle se construit à tous les niveaux de l'interaction depuis les modes d'adresse qu'utilise l'enseignant jusqu'à la formulation des questions didactiques et des corrections d'erreurs formelles, en passant par ce que les enseignants choisissent de dire d'eux-même lorsqu'ils se présentent lors du premier cours, par ce qu'ils choisissent de demander aux apprenants, par le nombre de questions didactiques qu'ils formulent ou encore par la manière dont ils sollicitent ou non des formes d'expertise des apprenants. Le plus souvent, les enseignants protègent et valorisent les faces de leurs apprenants. La collaboration pour communiquer est très forte. Ainsi, dans ce cours où les élèves regardent sans le son la vidéo d'une émission sur le festival de Cannes, une apprenante (Lily) tour à tour croit « entendre » ce que dit le présentateur et croit reconnaître les Etats-Unis. L'enseignante ménage de diverses manières la face de Lily et se contente de reprendre l'intervention surprenante de Lily (« ils disent que vedettes + vedettes ») sans ironie perceptible (« y a des vedettes »).

Cours de Betty – activité de compréhension doc vidéo– Corpus V. Bigot 2002

202.P peut-etre ils y etaient / donc c'etait quoi cet evènement / tout le monde connait

203.As oui Cannes

204.P Lily vous connaissez c'etait quoi la / qu'est-ce qu'on voyait

205.Lily ils disent que vedettes + vedettes

206.P y a des vedettes

207.Lily oui

208.P il dit ca

209.Lily oui

210.P vous l'avez entendu ↗

211.Lily je crois parce que il y a beaucoup de / euh acteurs qui passaient

212.P i' sont où alors i' sont où ces acteurs

213.Lily euh Amerique

214.As <petits rires>

215.P euh XX non non / c'est c'est exactement / peut-être elle / connait pas / ils

pourraient être a Hollywood / effectivement / mais ils ne sont pas a Hollywood / ils sont:

216.Lily XXX

217.As Cannes

218.P a Cannes vous connaissez ↗ Cannes ↗

219. Lily Cannes oui

220. P le festival de Cannes

(...)

253. P ca alors improviser ca veut dire

254. Doris parler [spōtan]=

255. P =spontané

256. Doris spontané

257. P hein euh

258. Af expression

259. P voila expression spontanée / exactement ∇ <elle écrit au tableau> ca veut dire sans pas préparé

L'enseignante, pourtant capable de beaucoup d'humour et d'ironie dans ses cours, se contente de reprendre l'énoncé « il dit », espérant sans doute que l'apprenante produira une auto-reformulation. Lorsque Lily persiste, elle la place de manière un peu plus explicite face à l'incohérence de son propos sans du tout commenter l'erreur (vous l'avez entendu⁷). Elle précise ensuite son questionnement en posant une question, à laquelle il a déjà été donné une réponse en 203 et qui devrait donc permettre à Lily de faire une contribution valorisante pour elle. La réponse de Lily (en Amérique) fait rire ses collègues et l'enseignante s'empresse, après avoir dit « non », de justifier l'injustifiable, imaginant une possible ressemblance de l'escalier au tapis rouge de Cannes avec Hollywood. Il s'agit bien sûr de réparer l'offense potentielle que peut constituer le rire des camarades. Un peu plus loin, on voit l'enseignante complimenter des bribes de la réponse apportée par Doris et une autre apprenante pour définir « improviser ». Telle l'héroïne du roman de Carole Martinez *Cœur cousu*, qui à partir de vieux bouts de tissus usés parvient à coudre des vêtements chamoisés que l'on croirait neufs, on voit ainsi souvent les enseignants de langue produire, à partir de mots isolés proposés par les apprenants, des énoncés corrects, ici restitués au tableau et accompagnés de compliments (« voilà » et « exactement »)

Cet extrait n'a bien entendu qu'une valeur illustrative mais on peut montrer, dans la plupart des cours de langue, un travail de figuration³⁸ intense, où l'enseignant, non seulement assure ce que Dausendschön-Gay et Krafft (1991)

³⁸ Par le terme de figuration, Goffman désigne l'ensemble des comportements qui permettent d'éviter de perdre la face ou de la faire perdre aux partenaires de l'interaction. (Goffman 1974 : 15). Or, comme le rappelle Brown et Levinson (1978 : 65), il est dans l'intérêt mutuel de tous les participants à une interaction de préserver sa face et celle de ses partenaires

ont appelé une « tutelle pour communiquer » mais aussi protège et même valorise les faces conversationnelles³⁹ de ses apprenants menacées par la situation d'interlinguisme et de prise de parole publique. Le ménagement et la valorisation des faces des apprenants, ainsi que la tutelle pour communiquer, semblent indispensables si l'on veut encourager les apprenants à « prendre des risques », autrement dit à développer des stratégies « offensives » de communication, dont on a rappelé ci-dessus le caractère nécessaire pour que la communication permette l'apprentissage.

3.3 Les thèmes

La classe de langue, du moins dans le cadre de certaines approches communicatives, est gouvernée par un principe de communication que Cicurel formule ainsi : « Du moment que l'on parle en langue cible tout, ou presque tout, est bon ». Ce principe, implique une « focalisation latente sur la forme » qui atténue la « force pragmatique » des énoncés (Cicurel 2011 : 108). Cicurel parle de phénomène de « déréférentialisation⁴⁰ » (id. : 108) pour qualifier les situations, typiques de la classe où, les événements « réels » auxquels il est fait référence (dans un article de journal par exemple) perdent de leur « réalité » en raison de la focalisation métalinguistique qu'opèrent les participants sur le matériau langagier et non sur ce à quoi il réfère. Le principe de communication à tout prix a également comme effet la recherche de thèmes de communication motivants pour les apprenants, qui leur donnent envie de mobiliser toutes leurs ressources langagières pour participer aux échanges. Il résulte de cet effet d'atténuation de la force pragmatique des énoncés et de recherche de thèmes motivants, que le spectre des thèmes possibles dans une classe de langue est beaucoup plus étendu que dans les cours des autres disciplines.

³⁹ A la suite de Goffman qui oppose face et territoire, Brown et Levinson, distinguent la face négative ("territoire corporel, spatial ou temporel, biens et réserves matérielles et cognitives") et la face positive ("qui correspond en gros au narcissisme et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction". (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 167-168). Dausendschön-Gay et Krafft ont proposé de définir la "face conversationnelle positive" comme recouvrant trois compétences que tout participant à une interaction peut revendiquer d'avoir ("compétence de contenu, de compréhension, et de formulation"), et la face conversationnelle négative qui correspondent aux rôles interactionnels considérés comme territoire. Les problèmes de compréhension et de production que l'on rencontre dans une interaction en langue 2 expliquent que s'y développe un intense travail de figuration.

⁴⁰ Poussée à l'extrême, cette déréférentialisation peut enlever aux productions verbales toute vertu communicative. C'est ce que reprochait Richterich aux laboratoires de langue « On me demande si je veux un morceau de pain. Je dis que oui mais personne ne me le donne. Je prononce la phrase « Tu vas bientôt partir » sans savoir qui est ce « tu » auquel je m'intéresse. » (cité dans Dalgalian, Lieutaud et Weiss 1981, p.33). Ces auteurs dénonçaient les nombreuses productions verbales des apprenants dépourvues de tout ancrage énonciatif (comme au laboratoire de langue ou les exercices de type structural dominant) qui limitent leur formation linguistique aux règles phonétiques et morphologiques sans leur donner les moyens d'apprendre à s'impliquer dans leur discours. Ces activités d'entraînement mécanique n'ont pas disparu des cours de langue mais les activités issues des approches communicatives et de leurs avatars, ont, dans beaucoup de contextes, fait reculer la place qu'elles occupaient depuis les années cinquante.

Des thèmes, quasiment tabous dans une conversation ordinaire, peuvent être traités sans vraiment susciter de gêne en classe, dans la mesure où le contrat « répondre pour pratiquer » est admis. On voit ainsi dans un corpus d'activités de compréhension orale enregistrés dans des cours pour adultes, en contexte universitaire, des groupes d'étudiants parler de nécrophilie et de pédophilie, dans le cadre d'une exploration des sens du suffixe « phile » dont les apprenants demandent s'il est connoté négativement. Dans un autre groupe, suite à une activité de compréhension du conte de *La petite sirène*, les apprenants sont invités à donner chacun à leur tour le sens qu'ils donnent à la mort, l'enseignante demandant à plusieurs reprises aux apprenants « après la mort qu'est-ce qui se passe ? » puis « qui croit qu'il y a une âme immortelle qui monte au ciel ? »⁴¹

Dans les manuels, pourtant, ce sont essentiellement des thèmes consensuels qui sont exploités comme la pollution et le développement durable, la famille, les loisirs sportifs, etc. Dans les manuels de français langue étrangère qui visent une exploitation internationale, certains thèmes sont même soigneusement évités, de manière à ne se fermer aucun marché. La formule utilisée dans le manuel de l'examineur-correcteur Delf Dalf édité par le CIEP (version mars 2011) « Ne pas embarrasser le candidat en abordant des thèmes pouvant heurter sa condition religieuse, sociale, culturelle ou politique. » (page 21) est assez révélatrice des limitations thématiques imposées dans les situations d'entretiens d'évaluation des compétences orales avec les répercussions que l'on devine sur les cours qui préparent à ces épreuves.

Notons enfin que si l'empan thématique est très large dans les cours de langue, le choix des thèmes, leur introduction, leur réorientation au fil des échanges reste, dans de nombreux dispositifs didactiques, confié à l'enseignant (éventuellement guidé par le manuel ou un programme).

3.4 Le degré de formalité des échanges

3.4.1 Des interactions « libérées ? »

Dans ses formes les plus « canoniques » l'interaction didactique peut sembler très « bridée », proche de l'accomplissement d'une interaction rituelle. C'est entre autres le cas lorsque se développe le schéma ternaire, dont nous avons parlé dans la partie sur les rôles interactionnels dans l'interaction didactique. Si l'on observe ces échanges, extraits d'une activité de compréhension orale, on voit se dérouler, grâce à la mise en couleur des questions et des feedbacks de l'enseignant, une interaction laissant très peu de place à la spontanéité des apprenants. L'enseignant a fait écouter le conte de la

⁴¹ Corpus V. Bigot 2002, Gaëlle « arrêt sur images » et Mireille : « La petite Sirène ».

Petite Sirène à ses apprenants et leur fait ensuite restituer collectivement le récit. Les questions didactiques de l’enseignant apparaissent en orange et en gras, les feedbacks évaluatifs apparaissent en vert et sont soulignées.

Cours de Mireille –La petite sirène— Corpus V. Bigot 2002

111. P un VAIsseau / un MAgnifique vaisseau / c’est un tres gros BATEAU / **a quelle heure de la journée?**
112. Af le soleil
113. P oui **quand le soleil se couche le ciel est de quelle couleur:**
114. Am rouge / pourpre
115. P ROUGE et le rouge très foncé c’est ce qu’on appelle le pourpre POURpre et: vous il est presque pourpre votre pantalon c’est un rouge très très foncé donc au moment où le soleil couchant emPOURPRE le ciel c’est à dire remplit le ciel de couleur ROUGE elle aperçoit <corrigeant quelque chose au tableau> oh ce n’est pas très bien: excusez-moi hein empourpre au moment où le soleil couchant empourpre le ciel elle aperçoit un très beau vaisseau elle s’approche du vaisseau et elle regarde par <dessine de petits cercles avec ses deux index> **comment s’appellent les petites fenêtr des vaisseaux des bateaux**
116. Af le hublot
117. P le hublot le hublot c’est la petite fenêtr ronde qu’il y A dans les bateaux elle regarde par le huBLOT et là **qu’est-ce qui se passe**
118. Beti X l’homme
119. P OUI: elle voit un homme **comment est-il?**

On peut comparer ces échanges avec ceux qui suivent, réalisés également dans le cadre d’une activité de compréhension orale. Les apprenants ont écouté un petit reportage sur le marché Aligre. L’enseignante corrige avec les étudiants le tableau à double entrée qu’elle a distribué pour que les étudiants, pour chaque personne interviewée, relèvent les informations données

	Marchand ou Client	Profe ssion	Pourquoi il/elle aime le marché
Femme 1 (Laure)			
Femme 2			
Homme 1			
Homme 2			

Cours d'Adèle – activité de compréhension Marché Aligre – Corpus V. Bigot 2002 ⁴²

- 190 P voilà donc elle fait son marché une heure une fois par semaine est-ce que vous avez commencé à compléter le tableau n°5 ↗ **alors Laure** ↘
- 191 Sonia **elle est pharmacienne**
- 192 P elle est pharmacienne oui
- 193 So Kon **elle a quarante ans**
- 194 P elle a quarante ans
- 195 So Kon elle a quarante ans
- 196 P bien et elle est au marché comme donc + **cliente ou commerçante** +

Cet extrait illustre un échange didactique qui parvient à s'éloigner légèrement du schéma ternaire en boucle que nous observions dans l'extrait précédent et ce grâce à la grille que les étudiants ont eu à remplir pendant l'écoute. Le même code couleur que pour l'extrait précédent a été repris. L'enseignante n'a pas besoin de poser cette fameuse question didactique qui ouvre les échanges ternaires. Elle se contente de donner le nom d'une des clientes du marché, et les apprenants peuvent fournir les informations qu'ils ont collectées, sans répondre à une « display question ». Néanmoins, l'enseignante valide chacune de leurs propositions. Et dès qu'un petit silence s'installe l'enseignante revient au schéma ternaire, en posant une question didactique d'un type particulier. Il ne s'agit pas seulement d'une question dont elle connaît la réponse, mais d'une question de type « Question Choix Multiple », qui garantit plus sûrement une réponse des apprenants qu'une question ouverte.

Dans ce même cours, après avoir travaillé sur l'ensemble du reportage radiophonique où des clients et des vendeurs racontent leur amour du marché, l'enseignante procède à un tour de table pour demander aux apprenants s'ils préfèrent faire leurs courses au supermarché ou au marché.

Cours d'Adèle – activité de compréhension Marché Aligre – Corpus V. Bigot 2002 ⁴³

446. P voilà alors finalement vous avez tout compris ↗ <rangement du matériel audio> et vous vous préférez les marchés ou les grandes surfaces
- 447 Sonia les grandes surfaces
- 448 Laos les marchés
- 449 P le marché ↗ les grandes surfaces ↗

⁴² Un autre extrait de ce cours sera analysé dans le chapitre 5, section 4 (5.4.2)

⁴³ Un autre extrait de ce cours sera analysé dans le chapitre 5, section 4 (5.4.2)

- 450 Laos aussi tous les deux
- 451 As <rires>
- 452 P les deux d'accord
- 453 So Kon il a beaucoup d'argent
- 454 P+A <rires>
- 455 P et les autres vous préférez les grandes surfaces ou les marchés ↗
- 456 Ko Sal Marchés
- 457 P le marché + + et les autres + + <elle regarde les apprenants pour leur donner la parole>
- 458 Mi sun grandes surfaces
- 459 P grandes surfaces
- 460 So Kon Marchés
- 461 P marchés
- 462 Mari les marchés
- 463 P les marchés bien on verra si on en discute plus tard
- 464 Sonia et vous
- 465 P Oui
- 466 Sonia et vous
- 467 P et moi je j'aime les deux
- 468 P et As <rires>
- 469 P je pense que pour les fruits et les légumes pour les primeurs parce que je trouve que c'est plus frais quand c'est les producteurs qui les vendent pour d'autres articles je préfère les grandes surfaces
- 470 Sonia euh oui X
- 471 P mais
- 472 Sonia XX
- 473 P <fait un signe à Sonia pour lui rendre la parole>
- 474 Sonia au marché il n'y a pas tout il n'y a pas tout
- 475 P euh ce marché dont on parle dans la: à Paris il y a beaucoup de chose / on vend aussi des vêtements

On constate que dans cet échange, l'enseignante ne pose plus aucune question didactique, ce qui fait complètement sortir l'échange du schéma ternaire. Les apprenants, libérés de ce schéma, prennent des initiatives interactionnelles et ne se limitent plus à des actes de parole réactifs comme dans les deux extraits précédents. Ils font des remarques humoristiques (452), posent des questions (466), donnent un avis (474). Leurs prises de parole ne se limitent donc plus, dans de telles activités, à des prises de parole minimales prises en « sandwich » entre les questions et les évaluations de l'enseignante. On voit que l'enseignante s'est également gardée de distribuer la parole de manière

nominative. Elle s'est contentée d'adresser ses questions à la cantonnade, donnant également par là une couleur plus « conversationnelle » à cet échange pourtant tout à fait ancré dans un cadre didactique.⁴⁴

Les propositions didactiques du champ de l'enseignement des langues étrangères ont multiplié les propositions, notamment depuis une quarantaine d'années, pour favoriser des interactions « libérées » de ces cadres de la communication maître-élève. L'enjeu est souvent « strictement didactique »⁴⁵. Il s'agit de briser les rituels ou habitus de la communication qui limitent les types de prise de parole possible pour les apprenants (interaction frontale Enseignant-Elève ; schéma dit ternaire où les apprenants n'ont que des interventions réactives...). Le mythe de « l'interaction naturelle » à laquelle l'interaction didactique doit préparer et donc entraîner, sous-tend la plupart de ces propositions. Kramsch, à la suite de Van Lier, développe ainsi une réflexion sur « discours public » et « discours privé » et elle suggère que la classe devrait « offrir l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les interlocuteurs n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation » (Kramsch 1996 : 60).

Dans toutes les activités qui ont pour but le développement de ce que l'on peut appeler la « compétence interactionnelle » on voit des interactions peu conformes à la forme didactique se développer.

Ces transgressions de conventions de la communication scolaire ne signifient pas forcément que l'interaction est « moins formelle » mais simplement qu'elle se donne d'autres règles. Il serait de toute façon illusoire, avec un groupe de participants de la taille d'une classe, orienté vers la réalisation d'un but précis, d'imaginer qu'une interaction tout à fait informelle, de type conversationnel puisse se développer (Bigot 1996).

3.4.2 Le rire en classe de langue

On rit beaucoup dans les cours de langue⁴⁶. Là encore, il faut faire une

⁴⁴ N'oublions pas cependant que la distribution de la parole par l'enseignant ne doit pas être perçue uniquement comme un signe d'autoritarisme. Parler en classe de langue c'est prendre la parole en public et en L2 et cela constitue donc une menace pour la face des apprenants. Un enseignant qui distribue la parole prend certes le risque de menacer la face d'un apprenant qui ne pourrait pas répondre mais parfois il peut aussi ainsi faciliter la prise de paroles d'apprenants qui n'auraient pas osé se lancer et « occuper » de leur propre initiative le temps de parole collectif. Pour faciliter les prises de parole, tout en les régulant, de nombreux jeux (tirage au sort des noms) ou stratégies de circulation de la parole (tour de table) permettent que le choix du next speaker ne soit laissé ni au « bon vouloir » de l'enseignant, ni à la libre initiative des apprenants.

⁴⁵ Par opposition à ce qui peut être proposé par certains courants pédagogiques, comme l'Ecole Nouvelle, qui repensent les formes de l'interaction éducative dans un souci d'éducation civique et politique à l'exercice de la démocratie. .

⁴⁶ La question du rire a fait l'objet d'un chapitre dans un des premiers ouvrages en langue française sur les interactions de classe : Dabryne, L, Cicurel, F, Lauga-Hamid, M-C, et Foerster, C 1990

distinction entre les publics (et entre les méthodologies d'enseignement utilisées) mais à public d'âge égal et de « captivité » égale, la classe de langue a de fortes chances d'être plus ponctuée de rires qu'un cours de n'importe quelle autre discipline. On prend vite plaisir à rire en langue étrangère, parce que le moindre jeu de mot saisi, la moindre allusion captée fait rire alors qu'elle ferait à peine sourire en L1. Ce rire bien sûr ne vient pas que de la nature humoristique du déclencheur mais de la satisfaction qu'il y a à avoir perçu/compris un sens caché, une allusion, un « deuxième degré » et de la volonté de manifester cette compréhension et de la partager, par le rire, avec d'autres. Par ailleurs, d'autres rires occupent le terrain, des rires « réparateurs » qui viennent indiquer et compenser/soulager des situations de gêne (parce qu'on ne sait pas, on ne comprend pas, on s'est trompé etc.), et qui s'expliquent par la dimension interlingue de l'échange.

3.5 Le but de l'échange

Le but de l'échange en classe de langue est, comme pour toute interaction didactique, le développement par l'apprenant de savoirs⁴⁷, de savoir-faire et de savoir-apprendre. Les différentes manières de définir ces savoirs et ces savoir-faire visés (grammaticaux, lexicaux, phonétiques, prosodiques, pragmatiques, civilisationnels...) et de les hiérarchiser et les différentes convictions linguistico-psycho-cognitive concernant leurs modes d'appropriation expliquent la diversité des activités qui peuvent être conduites en classe de langue et contribuent à la diversité des interactions qui s'y développent. On imagine bien que, suivant que l'on vise de renforcer l'input ou l'output, la systématisation, la réflexion sur le fonctionnement de la langue, pour ne donner que quelques exemples, les interactions varieront grandement.

Lors des interactions qui accompagnent la réalisation ou la correction

⁴⁷ Nous incluons dans ces « savoirs », ce que le CECRL identifie comme les « savoir-être » et dont on peut contester qu'ils constituent une catégorie d'objectifs à part. Si l'on prend des exemples donnés par le CECRL (la « discrétion de bon ton », « l'affabilité souriante », la « patience »...p.107), il semble difficile de considérer qu'ils puissent constituer des objectifs d'un cours de langue en tant que tels (i.e. prévoir des activités qui apprennent aux apprenants à être discret quand il faut l'être, à montrer de la patience dans les contextes où on demande d'en montrer etc. puis évaluer que ces savoir-être sont bien acquis...). Ce que le CECRL met derrière les « savoir-être », à côté de « disposition personnelles et de traits de personnalité » (p.17), ce sont plutôt des valeurs. Leur caractère fortement « inscrit culturellement » nous conduit à privilégier une approche de ces questions en termes de « savoirs », qui permettent d'interpréter les situations. Dans une logique interculturelle, il n'y a pas des gens qui « savent être » (discret, ouvert, chaleureux...) et d'autres qui « ne savent pas être ». Il y a des gens qui connaissent les codes qui font paraître tel (i.e. discret, ouvert...) dans telle ou telle culture, d'autres qui ne les connaissent pas. Et parmi ceux qui « connaissent » ces codes, il y a des gens qui souhaitent s'y conformer (pour des raisons complexes que la psychologie et notamment la psychologie sociale peuvent éclairer) et d'autres qui ne le souhaitent pas. Pour les règles de grammaire, on peut viser l'acquisition du savoir déclaratif linguistique et/ou l'acquisition du savoir-faire correspondant (sa mise en œuvre). Pour les savoir-être, on ne peut guère viser plus que le savoir déclaratif interprétatif. Sa mise en œuvre dépasse les enjeux d'un cours de langue.

collective d'un exercice de grammaire centré sur l'application d'une règle ou dans un jeu de rôle sur canevas, centré sur la formulation de deux ou trois actes de parole, les objectifs d'apprentissage sont assez manifestes dans l'échange lui-même. Parfois ces objectifs d'apprentissage semblent s'effacer au profit d'autres objectifs, plus concrets, supposés faciliter l'investissement des apprenants dans la poursuite de l'échange. Dans une activité ludique, fondée par exemple sur un trou d'information à remplir⁴⁸, ou dans une tâche à réaliser collectivement en groupe (préparation d'une sortie par exemple) les buts manifestes sont de « gagner » ou de mener à bien la tâche. Les apprenants sont censés être suffisamment motivés par ces buts concrets (comprendre des instructions que donne un camarade pour compléter un dessin le mieux et le plus vite possible, préparer le programme de la journée) pour dépasser les inhibitions que peut générer l'insécurité linguistique. Les apprenants osent alors plus facilement mettre en œuvre les stratégies interactionnelles que nous avons qualifiées ci-dessus d'offensives. Par ailleurs, ces tâches, qui contiennent leur « propre but » à atteindre et dont la réalisation du but constitue le premier étalon d'évaluation, présentent comme atout de pouvoir se dérouler sans l'intervention de l'enseignant. Le temps de parole des apprenants est donc maximal et tous les rôles interactionnels (ceux que nous avons évoqués comme la gestion de la circulation de la parole et la gestion des thèmes mais aussi la négociation du sens⁴⁹) doivent donc être assumés par les apprenants. Si pour l'enseignant, les objectifs d'apprentissage sont a priori clairs, pour un observateur extérieur, et éventuellement pour les apprenants, les apprentissages, si apprentissages il y a, peuvent sembler secondaires et n'apparaître que comme des « bénéfiques colatéraux » de l'interaction.

3.6 Coopération-compétition et consensus-conflit au sein du groupe d'apprenants

L'analyse des relations entre les concepts de coopération-compétition et consensus-conflit demanderait un chapitre à part entière. Nous revenons ici rapidement (au prix de quelques glissements conceptuels discutables) sur les enjeux, du point de vue de l'enseignement des langues, des positionnements, plus ou moins « cohésifs », plus ou moins « divergents » qui peuvent se

⁴⁸ Par exemple : les apprenants travaillent par paire. L'apprenant A complète un dessin, (le plan d'un appartement vide), selon les instructions d'un apprenant B qui a sous les yeux le dessin complet (le plan de l'appartement meublé) et ne le lui montre pas. A la fin, les dessins des apprenants A sont comparés entre eux et comparés au dessin des apprenants B.

⁴⁹ La négociation du sens, dans les interactions collectives dont l'enseignant est au centre, n'est quasiment jamais prise en charge par les apprenants. Quand ils ne comprennent pas l'enseignant ou un de leurs camarades ils ont tendance, pour de multiples raisons, à adopter la stratégie « wait and see ». Ils n'ont donc, dans ces interactions, que rarement l'occasion d'apprendre à dire qu'ils ne comprennent pas ou à demander que l'on répète ou reformule.

construire entre les apprenants d'un groupe classe.

Contrairement à ce que l'on indiquait dans la caractérisation des interactions didactiques en général, en classe de langue, une certaine forme de conflit qui ne saurait être comparé au conflit socio-cognitif évoqué plus haut mais s'apparente bien à des conflits verbaux de type interpersonnel, peut être considéré comme bénéfique pour l'apprentissage. Dans les situations de conflit verbal, la négociation du sens prend le dessus sur l'attention à la forme, au respect de la norme, qui bien souvent inhibe les prises de parole des apprenants de langue. L'apprenant, s'il est « emporté par le débat », entre plus facilement dans une logique de prise de risque qui le conduit à produire des discours développés pour défendre sa pensée. C'est sans doute ce qui explique les propos un peu provocants de Carré, (1981 : 65), dans un article sur les aménagements de l'espace classe : « Dans un débat il faut que pour et contre s'affrontent réellement presque physiquement. ». Dans un corpus de cours de « conversation » pour jeunes adultes en contexte universitaire, nous avons ainsi montré (Bigot 1996) comment de nombreuses interventions de l'enseignante (qui corrige, distribue la parole, vérifie l'intercompréhension entre les apprenants), éloignent l'interaction du type « conversation » pour la rapprocher du type « interaction didactique ». Mais un autre passage s'éloigne de la conversation, interaction consensuelle par excellence, sans pour autant se rapprocher de l'interaction didactique. Les apprenants y discutent pour savoir si toutes les religions sont des sectes.

Extrait cours de conversation (corpus V. Bigot 1996)

- 206 Steph mais je trouve que toutes les religions euh sont un petit peu bizarres c'est pas c'est pas seulement les sectes ou: c'est tout
- 207 John Pour moi je suis un peu [bias] c'est pas un mot euh moi je suis chrétien et + peut être + à cause de ça je pense que tous les autres sont euh sont sectes parceque c'est c'est c'est le contraire si je crois dans toutes les toutes les religions c'est c'est pas pas possible et =
- 208 Zou <plus fort> =mais comment tu penses ↗ Est ce qu'il faut respecter quand même euh les autres religions
- 209 John oui oui pas respecter les autres religions mais respecter les GENS parce que si je respecte tous les tous les religions=
- 210 Zou =mais si tu respectes les gens mais tu respectes pas les re les religions ça déjà commence
- 211 John oui mais je peux pas penser que ça c'est vrai et ça c'est vrai aussi si les deux sont contraires +++ ça c'est ca c'est: + tu comprends euh ↗
- 212 Zou oui je comprends

La divergence de point de vue favorise manifestement l'engagement des apprenants dans l'échange (ils se coupent même la parole en 210). Les apprenants maintiennent un cadre globalement consensuel (212) pour clôturer l'échange mais ce moment de conflit permet qu'un des objectifs de ce type d'activité soit atteint : les apprenants construisent des énoncés longs, mettent en mot leur pensée dans le hic et nunc de l'échange, gère une situation interactionnelle dans toute sa complexité (activité cognitive de compréhension et de production quasiment simultanées, gestion de la circulation de la parole, des faces...). Si dans ce court échange, aucune trace d'appropriation linguistique qui pourrait préfigurer un enrichissement ou une restructuration de l'interlangue n'est visible, les apprenants, sur le plan de la compétence communicative, font une expérience langagière en français différente d'autres passages du cours, plus consensuels et où l'enseignante réintroduit la répartition classique des rôles interactionnels de l'interaction didactique.

Sur l'axe qui oppose la coopération à la compétitivité, la réflexion sur l'intérêt de la réalisation de tâches par des groupes d'apprenants (pédagogie de projet, approche par tâche...) place la dimension collaborative des échanges au cœur des débats didactiques. Déjà présentes dans l'ouvrage de Kramsch de 1983 ou dans l'article de J-M Carré pré-cité, ces réflexions sur les vertus d'un travail collaboratif se sont notamment développées dans le champ de la didactique des langues à partir des travaux de Rogers sur la non-directivité dans la relation psychothérapeutique et la relation pédagogique. Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981, p.12) insistent ainsi sur la nécessité de ne pas laisser un « système compétitif [où] la présence des autres dans le groupe est ressentie comme une menace virtuelle » se développer. Ils expliquent que « dans un système où les apprenants ne sont pas en concurrence mais en situation de coopération, la performance individuelle n'est plus au premier plan et l'évaluation et la critique se font dans une perspective d'aide et non de sanction ». L'apprenant occupe alors dans le groupe « un rôle complémentaire de celui de tous les autres, auquel cas le problème de son statut ne se pose plus en termes de prestige et de rang mais en termes de fonction. (...) plus l'individu au sein d'un groupe est dépourvu de fonctions (complémentaires de fonctions similaires des autres membres), plus il a besoin de se retrancher derrière son rang et son prestige pour conserver un statut et une raison d'être dans ce groupe » (id.). Dans les modèles d'analyse des interactions, la complémentarité et la symétrie sont parfois présentés comme opposés (Vion 1992 par exemple). On voit bien ici qu'un cercle vertueux entre les deux peut être établi, dans la mesure où la complémentarité peut être un moyen d'échapper à une hiérarchisation de la relation. Le rejet d'une relation compétitive entre les participants, ne se « décrète pas » au profit d'une relation égalitaire : il se travaille, en permettant à chacun de trouver sa place dans le groupe, sa « fonction » au sein de collaborations diversifiées. Cette analyse des dynamiques interactionnelles au sein des groupes

classe peut-être transposée à des enseignements de très nombreuses disciplines⁵⁰, mais elle semble particulièrement centrale dans le champ de la didactique des langues, dans des termes pratiquement inchangés depuis près de 40 ans comme le montre la convergence entre l'analyse de Dalgalian, Lieutaud et Weiss et les arguments avancés pour défendre les approches actionnelles.

En écho avec la discussion sur les rôles interactionnels dans la classe de langue traitée en 3.2, on voit encore une fois la multiplicité des paramètres à prendre en compte pour analyser les enjeux didactiques de la construction des relations interpersonnelles en classe. Dans un cadre globalement fondé sur la coopération et la collaboration, des formes de compétitivité/conflit peuvent contribuer au développement de la compétence de communication des apprenants et les dispositifs pédagogiques proposés aux apprenants peuvent les inviter à explorer différents modes de construction de la relation interpersonnelle.

3.7 Le matériau sémiotique

L'importance de l'attention portée au matériau sémiotique dans les interactions didactiques, a été montrée ci-dessus. Elle se révèle encore plus forte dans les interactions en classe de langue. On identifiera au moins trois raisons qui peuvent expliquer cette focalisation sur la langue, avant de présenter un champ particulier de l'analyse des interactions de classe qui s'intéresse aux contacts de langue dans la classe puis on évoquera la spécificité du rapport à l'écrit.

3.7.1 Les questions de langue(s) au cœur de l'interaction

La classe de langue est un lieu de contacts de langues, dans les répertoires langagiers en reconstruction des apprenants, mais aussi, dans les interactions qui se développent entre enseignant et apprenant. Cette situation de contact, d'hétérogénéité fait voler en éclat l'illusion du « sens unique » dans laquelle se développent beaucoup d'interactions que l'on catégorise, sans doute un peu rapidement d'endolingues (i.e. les interactions où deux locuteurs échangent dans une langue commune qui est pour tous les deux la/une langue de socialisation première). Lorsque l'hétérogénéité des répertoires des participants et leur difficulté à co-construire « un sens acceptable et accepté par les deux partenaires » (Vasseur 2005 : 16) laisse des traces à la « surface » de l'interaction, on parle à la suite de Vasseur, d'interaction interlingue⁵¹. Cette

⁵⁰ Les questions de coopération et compétition sont notamment au cœur de nombreux travaux de didactique de l'éducation physique et sportive.

⁵¹ Pour une explication de l'abandon du terme exolingue (Porquier 1984) qui a le premier permis de catégoriser ces situations interactionnelles de contacts de langue, voir Bigot et Cadet 2011.

dimension interlingue des interactions didactiques en classe de langue, qui génère des négociations de forme et de sens pour se comprendre, constitue donc la première raison de la focalisation métalangagière qui se manifeste dans les interactions en classe de langue.

La deuxième raison de cette « attention à la langue » tient à ce qu'en classe, la langue n'est pas seulement un moyen pour construire collaborativement les apprentissages, elle est aussi le but de ces apprentissages. C'est ce que Cicurel avait résumé en 1990 par cette formule synthétique : « il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude » (Cicurel 1990 : 22). Il en résulte que les commentaires métalinguistiques ou métadiscursifs sont d'autant plus nombreux dans une interaction didactique qu'ils ne sont pas considérés comme des digressions, éloignant l'enseignant et les apprenants du but de l'échange mais comme contribuant à construire les apprentissages. C'est donc ici une focalisation métalangagière pour apprendre.

C'est bien souvent sur le principe qui veut que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer que se fonde le choix d'utiliser la langue cible pour communiquer dans la classe. Ce choix se heurte pourtant à de nombreux obstacles (de communication), à des principes divergents (la compréhension par les élèves d'une règle grammaticale peut à un moment primer sur l'utilisation de la langue par exemple) qui peuvent conduire à utiliser d'autres langues, à commencer par la langue 1 des apprenants. Ce que nous disions dans le chapitre précédent sur le fait que le choix des langues fait l'objet de commentaires, d'injonctions, de recommandations, de négociations etc. dès lors que plusieurs langues peuvent être mobilisées pour se comprendre est toujours vrai dans les cours de langue, où le choix entre plusieurs langues est toujours possible⁵² (langue première des apprenants, langue cible du cours, langue de l'institution⁵³, langue tierce). Les participants ajustent continuellement le choix des langues utilisées, en fonction des différents objectifs locaux et globaux qu'ils poursuivent (pratiquer la langue cible, se comprendre, analyser la langue, organiser le travail, construire la relation etc.).

3.7.2 Les études sur les contacts de langue en classe

Les alternances de langues en classe depuis Moore 1996 ont fait l'objet de nombreuses recherches. Elles ont surtout été étudiées dans le contexte de l'enseignement immersif, bilingue ou plurilingue (Matthey et Moore 1997,

⁵² Les cours de langue où des apprenants de divers pays, apprennent la langue cible dans le pays de la langue cible, avec un enseignant natif avec lequel ils ne partagent aucune autre langue que celle qu'ils sont justement venus apprendre constituent un cas particulier et minoritaire dans l'ensemble des cours de langues qui peuvent exister.

⁵³ Qui peut être différente de la langue ou des langues de socialisation première des élèves, dans les situations de diglossie.

Moore 2006, Nussbaum 2008 ou Gajo 2001) mais elles ont aussi fait l'objet d'études dans des cours de langues plus « classiques » (Causa 2002 ou Cambra-Giné 2003). De nombreuses typologies formelles et fonctionnelles des alternances de langue ont été proposées pour l'étude des interactions didactiques en classe de langue ou en contexte d'éducation plurilingue. Gajo notamment propose plusieurs oppositions formelles pour distinguer différents types d'alternance (2009, 180 et suiv.)

-Les alternances balisées (prévues et/ou commentées) sont ainsi distinguées des alternances fluides

-Les alternances situées au niveau de petites unités du discours (dites micro) sont distinguées des alternances situées au niveau de plus grande unités (une activité, voire tout un cours, dans une langue et une autre activité ou un autre cours dans une autre langue).

Sur la question des fonctions de l'alternance codique, on peut, à la suite de Cambra-Giné (2003 : 188-189) qui a synthétisé de très nombreux travaux sur la question, identifier quatre grands types de fonctions : les alternances qui servent à la construction et à la compréhension des énoncés par les apprenants », les alternances qui servent à mettre en relief l'activité métalangagière, celles qui permettent de mettre en relief l'activité cognitive et enfin celles qui contribuent à la construction de la relation interpersonnelle. Cette question du choix des langues, qui est au cœur de nombreuses questions didactiques (Castellotti 1997 et 2001) connaît un renouveau dans la perspective de l'éducation plurilingue. Les langues ne sont plus vues en termes de systèmes clos mais de micro-systèmes articulés entre eux, dont certains peuvent être communs à plusieurs « langues »... Si les langues sont en interaction les unes avec les autres, d'un point de vue cognitif (cf. la notion de répertoire langagier plurilingue) il semble légitime qu'elles soient mises en contact discursivement. Toute situation d'interaction est potentiellement vue comme une situation de contact de langues, puisque deux locuteurs n'ont jamais des répertoires langagiers qui se recouvrent exactement. En classe de langue, et plus encore dans les situations d'éducation plurilingues, ces contacts de langue peuvent prendre des formes variées et complexes, ils sont souvent thématiques dans l'échange car ils sont au cœur de la construction du sens et de la finalité des échanges. Mais l'école doit répondre à une demande sociale forte que l'on peut résumer par « former des locuteurs capables d'agir en mode unilingue » (Nussbaum et Masats 2012). La confrontation entre ce plurilinguisme « originel » et ce monolinguisme visé ou fantasmé, dont nous avons expliqué qu'elle constitue une caractéristique de toute interaction didactique, est particulièrement forte et manifeste dans les échanges qui se développent dans les cours de langue.

3.7.3 Un rapport à l'écrit spécifique

Depuis les années soixante-dix, on distingue en didactique les compétences de compréhension et de production orales et les compétences de compréhension et de production écrites, distinction entre autres nourrie par des travaux de linguistique qui ont montré une relative autonomie des formes écrites et orales de la langue et de leur traitement cognitif. Or, nous avons vu précédemment que l'école est un lieu où les discours oraux se tissent continuellement sur la trame de discours écrits. Dans les cours de langue, il peut arriver que le support écrit soit volontairement et temporairement mis de côté, le support graphique étant considéré (à une étape précise de l'apprentissage ou pour une activité donnée) comme inutile voire nuisible pour l'appropriation des formes orales. On peut noter que les versions les plus radicales de ces démarches d'enseignement « tout à l'oral » (Niveau 1 des méthodologies structuro-globales audio-visuelles par exemple) ont été abandonnées car elles se sont révélées décourageantes pour certains élèves dont le profil cognitif visuel, ou simplement l'intégration des pratiques scripturales de l'école, ne permettait pas de s'adapter à ce travail sans support écrit. Il n'en reste pas moins vrai que, surtout dans le cadre de la formation pour adultes, il n'y a guère que dans les cours de langue que l'on peut « interdire » aux apprenants d'écrire pendant certaines séquences d'apprentissage.

Pour conclure : l'approche typologique et l'étude de la singularité des rencontres

L'étude du type « interaction didactique en classe de langue » selon les sept pôles définis ci-dessus pour caractériser une interaction, a permis de réfléchir aux caractéristiques de « prototypes d'interactions didactiques » qui construisent les attentes des participants.

Ces attentes constituent des repères communs⁵⁴ pour co-agir. Les participants qui s'engagent dans une interaction didactique savent, avant d'entrer en cours, que l'enseignant occupera l'espace du plus grand bureau, le plus souvent situé près du tableau, tandis qu'eux-même iront s'installer derrière les petites tables. Sauf dans des contextes éducatifs alternatifs, les apprenants savent qu'ils n'iront occuper l'espace du tableau que s'ils y sont invités. Ils savent que si l'enseignant pose une question sans préciser à qui elle s'adresse, chacun des apprenants peut prétendre y répondre etc. Ces savoirs partagés sur le type « interaction didactique » facilitent le déroulement des échanges. Ils peuvent aussi prendre la forme de routines qui « enferment » les interactants dans des formats d'interactions dont il peut être difficile de sortir. C'est par exemple ce qu'a révélé l'analyse ci-dessus des situations de fin d'exposés où les groupes d'apprenants avaient des difficultés à accepter la dévolution des rôles

⁵⁴ Plus ou moins communs suivant les écarts entre les cultures éducatives des participants à une interaction.

interactionnels opérée vers l'apprenant qui présentait l'exposé, alors même que cette initiative de l'apprenant d'ouvrir la séquence de question-réponses et de faire circuler la parole était tout à fait cohérente avec les objectifs d'apprentissage poursuivis par l'activité exposé.

Il peut arriver aussi que les participants ne partagent pas exactement la même représentation du fonctionnement du type d'interaction dans laquelle ils sont engagés ou qu'ils ne soient pas d'accord sur le type d'interaction qui doit être mis en œuvre. On pourra alors assister à des séquences de « négociation de genre » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 111) ou des « négociations de scripts » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 121), où les participants commentent leur action verbale conjointe et confrontent leurs représentations sur ce qu'est, ce que pourrait ou devrait être l'interaction en cours.

Ainsi, des élèves de collège qui arrivent à leur dernier cours de français au mois de juin et sont surpris de voir l'enseignant leur proposer des exercices de grammaire peuvent s'exclamer « Mais Madame, on va quand même pas faire cours aujourd'hui ! », ils remettent ainsi en cause le type d'interaction que l'enseignant essaie de développer (un cours), espérant sans doute pouvoir en proposer un autre reposant par exemple sur des conversations libres, des jeux etc. C'est ce que Kerbrat-Orecchioni qualifierait dans son ouvrage de 2005 de « négociation de genre », et que nous proposerions plutôt d'appeler « négociation de type ».

A des élèves qui auto-sélectionnent leurs tours de parole et ne respectent pas les règles de circulation de la parole de la classe un enseignant peut dire : « Je vous rappelle qu'on est en cours donc vous êtes priés d'attendre qu'on vous donne la parole pour la prendre ». « Oui mais Monsieur vous interrogez toujours les mêmes ! C'est normal qu'on réponde aussi ! » Dans un tel cas, les participants ne négocient pas le type d'interaction lui-même (tout le monde est d'accord de qualifier l'interaction de « cours ») mais les représentations de ce que peut être une interaction de type « cours ». Dans ce cas précis, la négociation porte sur les règles de circulation de la parole et sur la manière de hiérarchiser deux priorités : la circulation de la parole doit obéir à des règles claires (ici, distribution par le maître), ces règles doivent permettre à tous les apprenants de participer.

A l'intérieur d'un même type, il y a de nombreux espaces de variation qui peuvent être explorés par les participants. Ces espaces de variation peuvent être rendus possibles, favorisés ou limités par les politiques éducatives, les méthodologies d'enseignement, les outils d'enseignement à disposition etc. Chacun de ces « espaces de variation » peut donner lieu à identification de sous-types particuliers et servir de base à la construction d'une typologie des interactions en classe de langue : les cours donnés par des enseignants natifs vs les cours donnés par des enseignants non-natifs ; les cours s'adressant à un

public captif vs les cours s'adressant à un public « volontaire » ; les cours préparant à un examen vs les cours ne préparant pas à un examen, les cours suivant une méthodologie x vs ceux suivant une méthodologie y.... Cependant, quel que soit le degré de raffinement méthodologique auquel on arrive, chaque cours est unique et toute analyse interactionnelle, quel que soit le degré de généralisation des résultats qu'elle vise, doit affronter la dimension idiosyncrasique des échanges qui se construisent dans les interactions qui constituent le corpus. Et c'est sur cette idiosyncrasie de toutes les rencontres humaines qui fonde l'intérêt de travailler sur des corpus d'interactions enregistrées « in vivo ». C'est aux enjeux théoriques et méthodologiques de ce travail sur corpus d'interactions didactiques que sera consacrée la partie 2 de l'ouvrage.

Partie II : Lorsque les interactions de classe deviennent un objet de recherche : questions de méthode

L'analyse linguistique des interactions qui se développent dans une classe de langue soulève de nombreuses questions de méthode qui jalonnent tout le travail du chercheur depuis sa prise de contact avec les « informateurs » (l'enseignant, l'institution, les élèves...) jusqu'à l'organisation, le découpage, la sélection, la transcription, la présentation des données...

On se demandera, dans cette deuxième partie, quelles données recueillir parallèlement aux interactions enregistrées, comment transcrire, comment découper les corpus. Les réponses à ces questions divergent suivant la nature du projet de recherche. En prenant le temps de s'interroger sur ce qu'est le contexte d'un échange, sur ce qu'implique le passage de l'oral à l'écrit lorsqu'on transcrit une interaction verbale, sur les différentes manières de découper un corpus, on ne cherchera donc pas à formuler des recettes mais à interroger les différents sens que peut prendre une activité de recherche qui se donne pour projet de mieux comprendre le développement des interactions dans une classe de langue.

Dans un premier temps, le chapitre 4 est consacré à la question de la transcription des interactions enregistrées et le chapitre 5 à leur découpage (modalités de découpage et fonctions du découpage dans le travail d'analyse). On s'interroge ensuite, dans le chapitre 6, consacré à la question du contexte, sur la nature des données qu'il convient de collecter et d'intégrer à la recherche, parallèlement aux interactions enregistrées et transcrites. Cette réflexion nous amène à nous interroger sur la notion de contexte, sur la démarche ethnographique et sur la place qu'occupe le chercheur dans la situation dont il cherche à rendre compte.

4 La transcription des interactions verbales

Tout corpus interactionnel doit être transcrit et découpé pour pouvoir être analysé. Ces étapes préalables au traitement des données, constituent des pré-requis à l'analyse mais elles sont partie prenante du travail de recherche car elles ne peuvent être conduites sans une idée assez claire des questions de recherche que l'on se pose et des observables sur lesquels on entend se concentrer pour construire ses réponses. Nous nous demanderons ici quels rapports entretiennent le support écrit construit par le chercheur et l'enregistrement des données interactionnelles ? Quels principes peuvent éclairer les nombreux choix que doit opérer le transcripteur lorsqu'il donne une forme écrite aux données orales ? Quels sont les enjeux du découpage du corpus en unités d'analyse ?

4.1 Pourquoi transcrire ?

4.1.1 Saisir le fugitif pour en appréhender les formes

L'oral est inscrit sur l'axe temporel. Son développement irrévocable le voue à l'éphémère. Enregistrer les interactions verbales est donc une manière de les soustraire à l'oubli. Le rapport que l'on développe à ce qui est dit, lors de l'écoute/la réécoute a posteriori d'un enregistrement, est forcément différent de celui que l'on peut développer lors d'une écoute in vivo. Dans ce dernier cas, en effet, le risque de « perdre le fil » de l'échange, puisqu'il n'y a aucun retour en arrière possible, nous contraint à toujours traiter les formes du point de vue du sens qu'elles contribuent à construire. C'est seulement quand on a la possibilité de les entendre, sans être contraint à une interprétation immédiate du sens qu'elles veulent construire, que l'on peut traiter les formes « pour elles-mêmes » et se détacher momentanément du sens qu'elles peuvent construire. L'écoute, la réécoute voire l'écoute « en boucle » sont bien souvent indispensables pour parvenir à cette dissociation heuristique forme/sens⁵⁵.

La transcription, elle, permet de franchir un pas de plus dans cette exploration du « fugitif » en mettant à plat la succession chronologique des échanges verbaux. Mais qu'est-ce que cette « forme » sur laquelle on entend se concentrer lorsqu'on transcrit des échanges enregistrés ou vidéoscopés ? Que faire de cette masse de données linguistiques et non-linguistiques (prosodie, silences, productions sonores non-verbales, éventuellement postures mimogestuelles) toutes signifiantes et en interaction étroite les unes avec les autres ? Doit-on, peut-on tout transcrire ? Doit-on opérer une sélection a priori du matériau sémiotique que l'on transcrira et dans ce cas, sur quels critères le sélectionne-t-on ?

4.1.2 Démêler l'écheveau sans le défaire

L'enregistrement audio-visuel ou sonore n'est qu'une « image » de la réalité du cours. La transcription est une image de ces images. Les images que l'on construit en sciences doivent nous aider à voir des aspects de la réalité qui, sinon, sont difficiles à percevoir. Pour l'observation du monde physique, les outils d'observation doivent permettre de voir ce à quoi le regard « nu » de l'humain ne permet d'accéder. On pourra ainsi percevoir ce que nos sens sont

55 On trouve chez Léon (1993 : 97) un exemple de la difficulté qu'il peut y avoir à procéder à cette distinction. Il montre en effet, à partir d'une enquête sur la perception de « l'accent dialectal », l'influence du niveau sémantique. Des linguistes, auxquels on a fait écouter un syndicaliste marseillais parlant de marins bretons « ont « reconnu » l'accent breton, à cause de la référence sémantique, oblitérant l'accent méridional pourtant évident ».

incapables d'appréhender (certains types d'ondes), voir « plus loin » (téléscope ou microscope), « voir à travers » (radiographie), etc.

Pour l'observation des pratiques sociales, et ici plus particulièrement celui des interactions verbales, les outils d'observation servent plutôt à y voir « plus clair » dans une réalité complexe que l'on souhaite, momentanément au moins, appréhender d'une manière analytique et non holistique. Il n'y a donc pas à déplorer que les outils d'observation que l'on peut mobiliser ne donnent qu'une vue partielle de cette réalité. C'est ce qu'on leur demande.

Il faut en revanche expliciter ce que l'on choisit de transcrire et de ne pas transcrire et justifier ses choix. Veut-on transcrire les accents d'intensité, les courbes prosodiques (et si oui avec quelle précision), les phénomènes d'assimilation phonétique (et si oui, lesquels) ? Nous reviendrons entre autres sur la question de la place à accorder à la transcription des gestes, dans la section suivante.

Rappelons, à la suite de Bange (1987) ou Traverso (1996), que la transcription n'est qu'un outil qui doit faciliter l'exploration du corpus et qu'elle ne devrait pas se substituer à l'oral. Mondada (2000 : 79) présente la transcription comme un texte dépendant à la fois des données primaires (l'enregistrement) et du code de transcription, sans lequel elle ne peut construire de sens. Comme nous le verrons ci-après, les logiciels qui permettent aujourd'hui le couplage des données verbales numériques et de leur transcription facilitent le respect de ce principe et devraient contribuer, à l'avenir, à ce que les chercheurs ne travaillent pas sur des transcriptions d'interaction de classe dont ils n'ont jamais entendu la forme sonore⁵⁶. Lors de l'analyse d'une transcription, il faudrait toujours pouvoir revenir à sa forme sonore et rester disposé, le cas échéant, à reprendre sa transcription.

La transcription d'un corpus d'interactions didactiques, et tout particulièrement dans les cours de langue, nécessite de l'écouter de très nombreuses fois. Lorsque l'on a soi-même réalisé la transcription d'un corpus, on finit donc par en « connaître la musique » (courbe mélodique, rythme, accents d'intensité...) et éventuellement la forme visuelle. Celle-ci se fait ensuite « entendre » (en « audition intérieure ») à la simple lecture de la transcription. Cela ne dispense pas de réécouter le corpus pour raviver sa mémoire sonore, redécouvrir des détails qui nous avaient échappés. En effet, une transcription,

⁵⁶ Lorsque les chercheurs travaillent sur des données qu'ils ont recueillies eux-mêmes, cela évite des contre-sens importants dans l'interprétation des situations. Lorsque ce n'est pas possible, notamment dans le cas d'équipes qui travaillent collectivement sur un même corpus, l'écoute ou le visionnage du corpus mais aussi l'échange, pendant l'analyse des données, avec ceux qui les ont recueillies, s'avère nécessaire pour nuancer ou contredire certaines analyses, en apportant des informations complémentaires sur le déroulement du cours, qui n'apparaissent pas dans la transcription, et qui peuvent conduire à analyser différemment les données transcrites.

surtout lorsqu'on travaille sur des corpus longs, devrait toujours être considérée comme provisoire. Une transcription doit nécessairement précéder l'analyse des données mais cette analyse peut faire naître d'autres besoins de transcriptions, peut générer des hypothèses qui invitent à réécouter certains passages et à en affiner la transcription ou à transcrire des dimensions du document sonore (et éventuellement visuel) que l'on avait négligées jusque-là. On peut se retrouver ainsi, pour un même corpus, avec des transcriptions à géométrie variable, où le grain de transcription et le choix de ce qui est ou non transcrit (intonation, non-verbal...) varie. Mondada (2000) distingue ainsi les « transcriptions de base dans le premier dégrossissage du corpus », des « transcriptions de travail dans l'analyse des phénomènes » et des transcriptions de démonstration dans la présentation de l'analyse achevée » (2000 : 82). Chacune de ces transcriptions pouvant elle-même être retravaillée à plusieurs reprises et prendre, de ce fait, une forme différente. D'ailleurs, suivant le contexte de publication et les questions de recherche que l'on explore, on peut imaginer qu'un même extrait soit présenté sous des formats différents.

4.2 La transcription de la chaîne verbale

Entre la transcription orthographique, qui cherche avant tout la production d'un texte « lisse », facile à lire parce que fidèle aux normes conventionnelles de l'écrit et la transcription phonétique, qui cherche à transcrire les sons entendus, de la manière la plus fidèle et « neutre » possible, il existe deux voix médianes, compatibles entre elles. On peut opter pour ce que Traverso (1996) appelle une « transcription en orthographe adaptée ». On peut aussi adopter une transcription de type mixte, où une transcription orthographique (éventuellement adaptée) domine mais où certains passages sont transcrits en alphabet phonétique.

4.2.1 L'orthographe adaptée :

La transcription en orthographe adaptée consiste le plus souvent à indiquer, par une apostrophe, les élisions consonantiques ou vocaliques. (« i'faut » au lieu de « il faut »). On peut aussi être amené, dans ce type de transcription, à noter des liaisons remarquables parce que non-obligatoires ou même transgressives (les fameuses liaisons « mal-t-à propos»). Ces indications permettent plus facilement, à la lecture, de reconstituer la forme sonore des énoncés et de retrouver le rythme sur lequel ils ont été prononcés initialement (Traverso 1996) tout en restant faciles à lire. La difficulté tient aux incohérences que peut générer le recours à l'orthographe adaptée. On constate d'une part des incohérences dans le système de codage (par exemple, l'élision du « l » de « il » dans les verbes impersonnels peut être, sur une même page, transcrit i' ou y⁵⁷).

⁵⁷ Cf. par exemple, les transcriptions de conversation de Traverso « ces feuilles que l'on voit en fait et qui nous charment d'une certaine manière **y faut que** le le **i faut qu'le** d'abord qu'la structure de l'arbre existe elle a

D'autre part, il est très difficile d'être rigoureux et cohérent de bout en bout de la transcription dans le choix des élisions indiquées et de marquer toutes les élisions qui ont lieu et seulement celles-là⁵⁸. Plus les corpus sont longs, plus il est difficile d'échapper à ces incohérences mais il est important de porter un regard réflexif exigeant pour rendre aussi justifiables et aussi systématiques que possible les choix que l'on opère lorsqu'on a recours à ce type d'orthographe adaptée, non normée a priori.

Par ailleurs, la transcription en « orthographe adaptée », présente, comme le soulignaient déjà Blanche-Benveniste et Jeanjean, le défaut d'induire le lecteur en erreur sur les types de répertoire verbal mobilisés. En effet, certains traits du langage oral que l'on rencontre dans tous les registres de langue, apparaissent, une fois fixés à l'écrit, comme des indices d'une prononciation relâchée voire vulgaire. Ainsi, à la lecture, « (il) y a que(l) que cho(se), j(e ne) sais pas, c'(est) à dire » sera probablement interprété par le lecteur non-averti comme un signe de relâchement de l'attention aux questions de normes (parler relâché) ou comme la manifestation d'un parler « populaire » alors qu'il s'agit en fait d'un extrait d'une conversation, dans un registre plutôt soutenu, entre « dames de la bonne société du XVIème arrondissement » (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987 : 133).

4.2.2 Le recours à la transcription phonétique

Pour des raisons de lisibilité, la transcription phonétique n'est en général utilisée, dans les transcriptions longues d'interactions de classe, que de manière ponctuelle. On parle de « transcription mixte » lorsqu'on insère une transcription phonétique dans une transcription orthographique classique ou en orthographe adaptée.

La transcription phonétique permet en général de rendre compte d'un écart entre la prononciation effective et une norme de prononciation attendue. Ceci ne signifie pas que l'on note tous les écarts de prononciation liés à des lapsus ou, chez les apprenants de langue, à des difficultés dans la maîtrise du système phonologique, des confusions lexicales etc. En effet, pour certains participants, cela pourrait conduire à des transcriptions intégralement phonétiques et donc difficiles à lire. Le transcripateur effectue des choix (transcrire ou non les écarts de prononciation) qui lui donnent un rôle dépassant celui de simple « codeur ». La transcription phonétique de certains passages

parlé des branches basses et des branches hautes et puis elle a dit egal'ment que...qu'i'avait des feuilles » (Traverso 1996 : 169)

⁵⁸ On constate parfois, lorsque l'on procède à une double transcription de corpus, par exemple, dans le cadre d'un travail d'équipe, que certains transcripateurs notent systématiquement tel ou tel type d'élision (élision vocalique des syllabes inaccentuées, notamment j'vais t'dire un truc...) et négligent systématiquement d'autres élisions (le « r » de parce que) que d'autres transcripateurs ont pourtant notées.

s'impose notamment lorsque les participants à l'échange ont manifesté, verbalement ou para-verbalement, une attention focalisée sur la prononciation non-normée.

Extrait de Viviane – séquence d'ouverture – corpus V. Bigot 2002

- Hamed *moi je connais expression ça veut dire les: un petite phrase veut dire quelque chose / par exemple / avoir [Kɔr] sur main*
 P *avoir quoi ↗*
 Hamed *avoir [Kɔr] sur sur sur la main*
 P *avoir ↗+ + avoir ↗ <elle dessine un cœur avec ses doigts>*
 As *Cœur*
 P *LE coeur sur la main / si vous dites l'expression mais que vous ne la dites pas correctement / chpouf <en souriant elle fait le signe de couler avec ses deux pouces>c'est raté☹*

Alors que la difficulté de prononciation du phonème [œ] pourrait à d'autres moments du cours (ou dans d'autres contextes) ne pas donner lieu à transcription phonétique, elle doit impérativement être indiquée ici pour comprendre le malentendu que génère la sollicitation de correction de l'enseignante en 150 : les apprenants pensent qu'elle porte sur la prononciation alors que l'enseignante semble plutôt attendre une correction syntaxique intégrant le déterminant manquant. Cette transcription phonétique est nécessaire aussi pour comprendre pleinement l'origine de la longue séquence, sollicitée habilement par l'apprenant, un peu plus loin dans le cours, autour des mots contenant le son [œ]⁵⁹.

Dans l'extrait suivant, Vanick, ancien élève de classe d'accueil d'élèves nouvellement arrivés, désormais scolarisé intégralement en classe ordinaire, est engagé dans une activité de co-écriture avec d'autres élèves, pour rendre compte d'une activité réalisée avec un calligraphe. L'extrait a été transcrit pour étudier les modalités d'étayage entre pairs, voire d'auto-étayage, manifestes dans ce travail collaboratif. Vanick prononce « peu » alternativement [ø] et [po]. Si cela ne faisait pas l'objet d'un travail de reformulation corrective de la part des autres participants, il ne serait pas pertinent de procéder à une transcription phonétique. Mais en fait, la focalisation métalinguistique qui s'opère avec l'auto-correction en 2, bien que furtive, mérite d'être notée car elle contribue à expliquer les différentes auto-répétitions de la locution « peu importe » qui suivent (4, 10 et 12) et toutes ces auto-corrections manifestent non seulement l'engagement de Vanik dans l'échange, mais aussi une dynamique interne d'appropriation langagière⁶⁰.

⁵⁹ L'extrait fait l'objet d'une analyse détaillée dans Bigot 2005.

⁶⁰ Pour une analyse plus détaillée de la séance de co-écriture, voir Bigot 2011

4ème 1 – Cours de français- activité de co-écriture. Corpus V.Bigot. Pluri-I

Les élèves de cette classe très multiculturelle essaient d'expliquer que tous leurs prénoms, quelle que soit leur origine linguistique ou culturelle, ont pu être calligraphiés par le calligraphe.

- | | | |
|-----|--------|--|
| 1. | Pat | <i>peu importe la langue xx (dans lesquelles)</i> |
| 2. | Vanick | <i>oui [po] importe peu importe</i> |
| 3. | Pat | <i>la langue=</i> |
| 4. | Vanick | <i>=peu importe=</i> |
| 5. | X | <i>attend nos prénoms=</i> |
| 6. | Pat | <i>=peu importe la la languification de nos prénoms</i> |
| 7. | X | <i>ça ça veut rien dire</i> |
| 8. | | <i><rires et chuchotements digression></i> |
| 9. | X | <i>mais allez : nos prénoms il nous a traduit nos prénoms quoi</i> |
| 10. | Vanick | <i>[Po] importe peu importe</i> |
| 11. | X | <i>nos prénoms</i> |
| 12. | Vanick | <i>peu importe mais:: Pat</i> |

La transcription phonétique permet, dans des cas comme celui-ci, de révéler l'instabilité de l'interlangue et le rapprochement vers la norme qui s'opère dans l'auto-reprise corrective de la locution. L'extrait ayant été transcrit pour réfléchir à des dynamiques d'étayage entre pairs, dans le cadre d'une recherche sur le suivi du développement des compétences linguistiques des anciens élèves « nouvellement arrivés », après leur sortie des classes d'accueil, cette transcription phonétique s'imposait. Imaginons maintenant ce même échange, où le « mais » de « peu importe mais:: PAT » en 12 serait prononcé [me] , on ne voit pas très bien ce qui, à part une étude du système phonologique de Vanick, pourrait justifier de noter cet « écart ».

Certaines recherches sur les processus d'acquisition invitent également à recourir à des transcriptions phonétiques pour ne pas « hypothéquer » les analyses à venir. Prenons ainsi l'intervention 39 et 47 de l'extrait analysé plus loin en 5.4.2. Des élèves restituent ce qu'ils ont compris d'une interview de type « micro-trottoir » réalisée sur un marché. En 39 nous avons transcrit l'intervention de l'apprenant Laos par « elle achetait beaucoup de choses », puis, en 47 l'intervention de Mari par « personne acheter les légumes ». En 39 le [e] final du verbe est ouvert tandis qu'il est fermé en 47. Nos choix (écrire acheter à l'imparfait puis à l'infinitif), opérés dans le cadre d'une transcription pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle Enseignant-élève en classe de langue pour adulte, s'expliquent par une volonté de faciliter la lecture.

Pour autant, rien ne nous permet de dire que l'apprenant a voulu construire un imparfait en 39 ou qu'il a mobilisé le verbe dans sa forme infinitive en 47. Dans le cadre d'une recherche conduite dans le champ de l'acquisition des moyens d'expression de la référenciation temporelle, une plus grande prudence s'imposerait dans l'étape de la transcription pour ne pas biaiser les analyses du système interlingual de l'apprenant. Le recours à une transcription phonétique des terminaisons verbales s'imposerait. En revanche, lorsque l'on se concentre sur les modes de collaboration dans le dialogue, les allongements vocaliques, les « euh » etc. doivent être minutieusement transcrits car ils constituent des formes de « remplissage » du temps de parole qui a la fois permettent d'indiquer que l'intervention n'est pas terminée et que sa mise en mot est hésitante. Elles peuvent être interprétées comme des sollicitations d'aide de la part des locuteurs plus experts.

Lorsque le transcripateur n'est pas certain de bien comprendre un passage, il est d'usage qu'il l'indique par des X majuscules⁶¹. Ceux-ci sont aussi nombreux que le nombre de syllabes entendues. Le transcripateur peut accompagner les X d'une parenthèse dans laquelle est indiqué ce qu'il pense avoir entendu sans être certain de sa transcription. On peut même imaginer que la parenthèse comporte deux suggestions lorsque le ou les transcripateurs hésitent sur ce qui a pu être dit.

cours Viviane - séquence d'ouverture – Corpus V. Bigot 2002

367 *quel est le mot / en francais ↗ qui vous rend joyeux / ca veut dire quoi joyeux /*

368. *Hamed joyeux ca veut dire joyeux anniversaire <il rit> (...)*

376. *P : gai voila <elle désigne Chi Fong du doigt> tres bien gai elle est joyeuse elle est gaie / elle est contente*

377. *Hamed XXXX rende (qu'est-ce que ca veut dire rende)*

4.3 La transcription de l'intonation et des gestes

4.3.1 Un exemple de transcription maximaliste

En introduction de leur ouvrage, *Le ballet et la musique de la parole : le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*, Bouvet et Morel (2002 : 7) affirment qu' « aucune énonciation dans un dialogue ne peut s'interpréter

⁶¹ Dans le cas des transcriptions de classe, ce sont souvent les interventions des apprenants qui se révèlent difficiles à transcrire, en raison du faible volume de leurs interventions doublées, dans le cas des cours de langue étrangère, de difficultés de prononciation. Cette difficulté peut être réduite si l'on multiplie les micros mais la multiplication des enregistrements complexifie la gestion des données.

complètement hors de la prise en compte du tissu gestuel et intonatif de sa production ». Leur recherche porte sur les règles qui président au fonctionnement du système sémiotique complexe de la parole où se combinent des architectures distinctes (gestes, intonation, chaîne verbale). Citant Sapir, ils disent vouloir expliciter ce code « secret et complexe, écrit nulle part, connu de personne et compris par tous » (p.9). Pour intégrer aux analyses ces deux dimensions, quelque peu délaissées dans les travaux interactionnistes, ils procèdent à un codage complexe du corpus.

Du point de vue de l'intonation, la transcription prend en compte les variations mélodiques (pour chacune des deux locutrices de leur corpus, quatre niveaux de hauteur ont été déterminés), les variations d'intensité (trois degrés d'intensité ont été retenus) et les variations de rythme de la parole (la transcription orthographique est posée sur un axe gradué en secondes et centisecondes, les allongements de syllabe sont systématiquement notés, les pauses sont chronométrées en centisecondes et les chevauchements de parole sont indiqués avec précision).

Concernant les marques posturo-mimo-gestuelles, la transcription code par des flèches chaque mouvement des sourcils, regards, tête, buste, bouche et mains et s'accompagne d'une description verbale des mouvements observés.

Une prise en compte de la gestuelle et de l'intonation, qui vise le même degré d'exhaustivité que celle que l'on se fixe dans le cadre de la transcription de la chaîne verbale (i.e. identification et notation de toutes les productions sonores articulées) contraint à travailler sur des corpus courts. L'extrait d'interaction auquel est consacré l'ouvrage de Bouvet et Morel est issu d'un corpus enregistré avec des micro-cravates et deux caméras en plan serré. Il implique deux interactants et dure une minute quatre seconde.

4.3.2 « Interpréter complètement » une énonciation ?

Une telle démarche présente un grand intérêt mais aussi des limites évidentes. Il est certain que l'explicitation des codes posturo-mimo-gestuels qui entrent en jeu dans la co-construction du sens en interaction constitue un champ de recherche dont le défrichage est fondamental pour l'avancée des travaux des interactionnistes. Elle doit permettre de mieux comprendre comment les différentes manières d'orienter son buste, de déplacer son regard, de régler le volume sonore de ses productions verbales (etc.) contribuent, par exemple, à faire circuler la parole (ou non), à créer de la convergence ou de la discordance dans l'échange. Néanmoins, affirmer que seule une prise en compte de l'intonation et de la gestuelle permet une analyse complète des énonciations (Bouvet Morel, p.7) mérite discussion. Ce type d'analyse n'accorde que peu de place aux différents éléments contextuels de la chaîne verbale, dont nous avons

montré l'importance dans la co-construction du sens en jeu dans une interaction. Le co-texte (ce qui a été dit avant et après) et l'histoire interactionnelle des participants n'est pas prise en compte. Le contexte expérimental de ces recherches conduit à négliger ou passer sous silence les questions de cadre spatio-temporel. On en vient donc à s'interroger sur la notion de « complétude » comme objectif d'une analyse de corpus. Peut-on jamais « interpréter complètement » une énonciation ? N'est-on pas toujours condamné à des interprétations partielles, tronquées, construites pour répondre à des questions de recherche et non pour restituer un mythique « sens complet » de l'énonciation ?

4.3.3 La prise en compte de la multimodalité de la communication didactique : un domaine en plein essor

Le rôle des gestes dans les processus d'acquisition des langues a suscité de nombreux travaux ces vingt dernières années. Les travaux que recense Tellier (2012 : 358), sur le rôle des gestes dans le langage adressé aux étrangers, s'intéressent à la réussite de la communication interlingue et au développement des compétences en L2 (spécificité du recours aux gestes dans la production en L2, rôle des gestes pour comprendre les énoncés en L2) et s'appuient plus sur des études conduites dans des contextes expérimentaux (récits provoqués par exemple), que sur des recherches en contexte didactique.

Parmi les travaux conduits dans des contextes didactiques, on compte des travaux plutôt centrés sur la réception par les apprenants des signaux non-verbales des natifs (Hauge et Sime cités par Tellier 2012). On peut citer également les travaux de Olsher (2004) qui étudie ce qu'il appelle des phénomènes d'*embodied completion*, où les locuteurs natifs, anticipant d'éventuelles difficultés d'intercompréhension, complètent de manière non-verbale des énoncés verbaux. Olsher, dans l'analyse de ces interactions en face à face, montre le potentiel d'appropriation que peuvent receler ces séquences. Dans l'ouvrage *Teacher's role in second language learning* on compte un article centré sur le non verbal (Rosborough 2012). Rosborough examine le rôle de médiation que les gestes peuvent occuper dans les interactions d'une classe d'anglais langue seconde accueillant 19 élèves, issus de migration récente. Il montre le rôle des gestes dans la construction du sens et dans l'orientation de l'attention des élèves. L'étude conduite par Rosborough vient compléter d'autres travaux qui ont étudié le rôle du non-verbal dans les interactions didactiques en se centrant sur l'analyse de travaux de groupe (Olsher 2004) ou sur des activités de type tutorat en binôme (Belhial 2009). La difficulté que pose l'étude des gestes des différents participants de la classe s'explique entre autres par le fait que trois caméras au moins sont nécessaires lorsqu'on veut travailler sur une

classe entière⁶². On sait en effet, depuis la fameuse étude de la scène de la cigarette proposée par Birdwhistell (Winkin 1984), combien les gestes produits par les participants à une interaction s’inscrivent dans un « ballet gestuel » où tous les participants semblent liés et combien il est vain d’étudier le non-verbal si l’on ne dispose des gestes que d’un des participants. Or l’espace classe se prête mal à la multiplication des caméras.

Les travaux francophones qui prennent pour objet de recherche la dimension non-verbale des échanges commencent seulement à se développer dans le domaine des interactions didactiques et sont encore peu nombreux dans le champ de l’analyse des interactions en classe de langue. Des études sur les interactions didactiques en ligne, dans le cadre de « tutorat » à distance, ont souligné la spécificité de la communication non-verbale dans ce contexte. Develotte et Drissi (2014, p. 57) expliquent ainsi que « le cadre restreint de la fenêtre visio centré sur le portrait des interlocuteurs induit une augmentation des mimiques faciales de leur part ». Des ponts commencent par ailleurs à s’établir entre études expérimentales de la gestuelle dans les interactions exolingues et analyse de la gestuelle de l’enseignant (Tellier 2012, Tellier et Cadet 2014). Certains gestes (dits « iconiques » et « illustratifs ») sont considérés comme facilitant l’accès au sens pour des locuteurs non-natifs et Tellier a montré que des enseignants de FLE en formation initiale, mais ayant déjà acquis une expérience de terrain dans les classes, ont davantage recours à ce type de gestes lorsqu’ils sont en interactions avec des locuteurs non-natifs. Ces gestes relèvent donc bien d’une forme d’expertise professionnelle. Dans sa thèse, Azaoui (2012) a comparé les pratiques de deux enseignantes, intervenant toutes deux dans un contexte de français langue seconde et dans un contexte Français langue première. Analysant la dimension multimodale des interactions en classe de FLS, Azoui montre notamment comment gestes, regards et chaîne verbale permettent à l’enseignant d’assurer ses différentes missions (de transmission de savoir, animation du groupe, évaluation des productions des apprenants etc.). L’analyse très fine (Azoui 2014) de co-occurrence de gestes de pointage, de regards (adressés alternativement à un élève et à l’ensemble de la classe) et de la production verbale de l’enseignant, lui permet ainsi par exemple de montrer comment une enseignante, tout en analysant la production d’un élève qu’elle

⁶² Rossborough a en effet placé trois caméras dans la classe sur laquelle porte sa recherche. L. Cantet, dans les interviews qui accompagnent le making of de *Entre les murs* (Haut et court, 2009 Edition France Télévision) explique que pendant les ateliers d’improvisation de classe, réalisés pendant les mois qui ont précédé le tournage, notamment pour nourrir l’écriture du scénario, il a dû passer de deux à trois caméras. Les deux premières, initialement prévues, devaient se focaliser, l’une sur l’enseignant, l’autre sur l’élève avec lequel l’enseignant interagissait. La troisième est venue se rajouter, en direction des élèves « continuellement à la recherche de celui qui allait parler ». Lors du tournage du film, trois caméras sont encore présentes dans la classe (*Télérama* 01-09-2007 « Sur le tournage de *Entre les murs* ») et ce n’est sans doute pas de trop pour rendre compte de tous ces gestes et de tous ces « objets » (stylos, chaîne, médaille)...qui s’invitent dans l’interaction didactique et dont Carraud 2013 a pointé l’importance dans son article sur le film de Cantet.

désigne du doigt, fait entrer l'ensemble des élèves dans le cadre participatif, par des regards circulaires. Non seulement l'enseignante parvient ainsi à mobiliser l'attention de l'ensemble de la classe, alors qu'elle traite de l'énoncé d'un élève particulier, mais elle parvient à orienter le regard de l'ensemble de la classe vers cette élève à laquelle elle donne ensuite la parole. Azaoui, qui développe comme Rosborough, une recherche écologique, prenant en compte la multimodalité des pratiques enseignantes face à un groupe classe, propose des analyses de corpus qui montrent de manière très convaincante que ce type de recherche « nous offre l'opportunité de pénétrer dans le détail des échanges à la manière d'un agrandissement photographique, révélant ainsi la multimodalité des signes en jeu dans les interventions et ses implications au niveau énonciatif. C'est aussi l'occasion de rendre justice au travail complexe de l'enseignant » (2012 : 25)

Même si l'étude de la dimension multimodale de la communication didactique constitue un défi auquel on est souvent contraint de renoncer partiellement si l'on privilégie l'analyse de corpus longs⁶³, il faut garder présent à l'esprit, dans toute étude des échanges langagiers, que l'analyse de la chaîne verbale est susceptible d'être contredite ou simplement éclairée différemment par une prise en compte du paraverbal (intonation et productions sonores non-verbales comme les rires) et du non-verbal (sourire, qui peut, par exemple, donner une valeur ironique à des propos, dimension gestuelle de l'échange qui peut éclairer par exemple sur la nature des actes de parole produits grâce à des gestes emblèmes comme les mains jointes ou le doigt levé en signe d'avertissement). Idéalement, dans les études focalisées sur la chaîne verbale, le transcripteur, s'il n'a pas lui-même assisté au cours, devrait s'assurer que des données non-verbales « évidentes » (interventions non-verbales par des gestes iconiques) susceptibles de contredire l'interprétation n'ont pas été omises dans la transcription (d'où la difficulté de travailler sur des corpus que l'on n'a pas filmé ou enregistré soi-même). Nous envisageons ci-dessous, les types de « gestes » qui méritent d'être commentés dans la transcription, même si l'étude se centre sur les échanges verbaux⁶⁴.

4.3.4 La prise en compte minimale des usages gestuels du corps dans les recherches sur les interactions didactiques non-focalisées sur la multimodalité :

Colletta (2005) propose une typologie des usages gestuels du corps. Il nous semble qu'elle permet d'identifier les gestes sur lesquels toute transcription

⁶³ Sur l'intérêt de travailler sur des corpus longs, nous renvoyons à Arditty et Vasseur 2005.

⁶⁴ Soit à partir des films, soit à partir des notes prises pendant l'observation, notes qui peuvent remplacer très partiellement le film ou le compléter lorsqu'il n'y avait qu'une caméra.

doit s'interroger, même si elle est construite au service d'analyses de la chaîne verbale.

On peut sans doute se passer la plupart du temps de noter la gestualité que Colletta qualifie d'« auto-centrée » (celle qui manifeste bien-être, démangeaisons etc.). Les gestes qu'il qualifie de « pratique » (engagée dans les activités externes) et qui ne contribuent pas directement à la construction du cours (lorsque quelqu'un va jeter un papier à la poubelle par exemple) ne demandent pas à être transcrits, à moins qu'ils ne fassent l'objet d'un commentaire verbal ou qu'ils semblent pertinents par rapport aux questions de recherche. Ils peuvent être pertinents notamment si les questionnements sont centrés sur des questions plus « pédagogiques » que « didactiques » concernant par exemple l'engagement et le désengagement dans l'activité d'apprentissage, la dynamique de groupe etc. Dans la gestualité que Coletta qualifie de « pratique » il convient en revanche de noter les gestes qui permettent de comprendre la progression du cours. Autrement dit, si l'enseignant distribue des feuilles d'exercice, ouvrant ainsi une nouvelle séquence, il est pertinent de le noter, même dans une transcription focalisée sur la chaîne verbale. Enfin, Colletta identifie un troisième type de gestes, qu'il désigne comme servant « directement la communication parlée » (id. : 33). Ces gestes peuvent être de deux types : les emblèmes et les co-verbaux.

Les emblèmes, qui ont un sens conventionnel, non dépendant de la situation de communication permettent « d'accomplir des actes sociaux (tel le salut non verbal) ou des actes de parole (tel le hochement de tête en guise de réponse affirmative) ». Pour la plupart des études que l'on peut conduire sur les interactions de classe, ils demandent à être transcrits car ils se substituent à la parole.

Les co-verbaux occupent différentes fonctions :

- une fonction référentielle (mime, illustration, symbolisation, monstration des référents). Pour la compréhension de ce qui se passe dans l'échange, il est le plus souvent nécessaire que ces co-verbaux soient transcrits, surtout lorsqu'ils ne sont pas ou très peu redondants de la parole

- une fonction expressive⁶⁵ lorsque les gestes « permettent au locuteur de cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions » (id. *ibid*). Ils sont difficiles à transcrire lorsqu'on n'entre pas dans les descriptions des mouvements des différentes parties du visage et du corps. Ils obligent à utiliser un vocabulaire « impressionniste » qui fait sortir le transcripteur de son rôle en lui donnant la

⁶⁵ La frontière entre co-verbaux à fonction expressive et gestualité auto-centrée peut parfois être difficile à établir. Le fait de croiser les mains derrière la tête pour s'étirer par exemple peut être considéré comme un geste de bien-être ou comme l'expression d'une forme d'émotion, d'ennui...

position d'un interprète. Il peut cependant être utile de les noter pour éviter des malentendus (par exemple dans le cas d'une gestualité qui contribuerait à donner une valeur ironique à un énoncé). Il est souvent intéressant pour ce type de phénomène de pouvoir solliciter un deuxième transcripateur pour mettre sa propre transcription à l'épreuve d'un accord inter-juges (deux personnes transcrivent indépendamment et confrontent ensuite leur transcription).

-Une fonction de structuration (en lien bien souvent avec la prosodie), lorsqu'ils viennent ponctuer le discours et marquer la séparation entre les unités du discours

-Une fonction interactive lorsqu'ils contribuent, souvent là aussi en lien avec la prosodie et avec les gestes de structuration, à faire (ou non) circuler la parole. Concernant la nécessité de transcrire ces deux derniers types de gestes, il est difficile de trancher. Cela dépend entre autres du fait qu'ils semblent avoir ou non été remarqués par les participants. Il semble surtout important de les noter lorsqu'ils vont donner lieu à des commentaires. Prenons le cas d'un apprenant un peu contestataire, qui, après une question de l'enseignant verbalement adressée à la cantonade, demande : « Pourquoi c'est moi que vous interrogez ? ». Il peut être pertinent (si l'on s'intéresse à l'origine des conflits enseignants-apprenants, et à condition que les données recueillies le permettent, bien sûr), de noter la direction des regards de l'enseignant au moment où il posait sa question⁶⁶.

4.4 L'utilisation des logiciels de transcription en analyse des interactions didactiques

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs qui travaillent sur les interactions verbales utilisent des logiciels de transcription et de codage. Parmi les tâches que peuvent faciliter les logiciels de transcription, et qui peuvent se révéler intéressantes pour l'analyse d'interactions didactiques, mentionnons :

- la possibilité d'associer facilement des commentaires aux transcriptions pour

⁶⁶ Cet exemple concernant la transcription des regards révèle la difficulté qu'il y a, lorsqu'on entre dans une logique de transcription « à la carte », à justifier les choix que l'on fait. Ainsi l'extrême rapidité des mouvements de regard d'un enseignant (Azaoui 2014) peut conduire, si l'on ne travaille pas de manière méthodique sur les regards, à procéder à des choix (on indique par exemple un mouvement du regard que l'on juge pertinent) qui permettent d'étayer l'analyse de la chaîne verbale, de confirmer une hypothèse, mais ne constituent pas une étude des regards à proprement parler. Pour proposer une analyse rigoureuse du rôle des regards dans la naissance de ce conflit, il faudrait pouvoir, par exemple, procéder à une comparaison systématique de ce passage avec les mouvements de regard dans d'autres cas de questions adressées à la cantonade. A défaut d'une telle analyse systématique, il serait prudent de s'en tenir à une posture d'analyse qui prend en compte ce que les participants relèvent eux-même comme pertinents dans l'échange. On peut alors s'appuyer sur ce qui est éventuellement dit dans l'échange (l'apprenant dit par exemple qu'il se sent visé par la question), soit sur des entretiens de type « auto-confrontation », qui peuvent contribuer à donner un éclairage sur la dynamique d'émergence du conflit.

donner des informations sur le contexte, le para-verbal et le non-verbal

- la possibilité d'associer les énoncés à des codages pour permettre un traitement statistique des données (repérage d'occurrences, relevé de fréquences)
- la possibilité de mutualiser les corpus de procéder par exemple à des recherches d'occurrences dans des corpus étendus (sous réserve qu'ils aient été transcrits avec les mêmes logiciels ou qu'il y ait « interopérabilité » entre les logiciels).
- la possibilité d'aligner des données audio-vidéo (données dites primaires ou source) avec leur transcription (données secondaire) et donc de procéder aux aller-retours que nous évoquions ci-dessus.

Le logiciel CLAN, développé dans le cadre du programme Childes sur le développement du langage chez l'enfant, est l'un des logiciels de transcription les plus anciens et les plus utilisés. Les chercheurs qui focalisent leur attention sur le non-verbal lui préfèrent d'autres logiciels comme ELAN, développé par le Max Planck Institute for Psycholinguistics, qui présente des fonctionnalités intéressantes (lecture et synchronisation de deux flux d'images simultanés, codage riche des données non-verbales). Le projet de recherche Corinte de l'équipe Icar de l'Université Lyon 2⁶⁷ a mis en ligne des informations très complètes sur toutes les questions qui touchent à la collecte, à la transcription, à la diffusion et à la mutualisation de corpus de discours en interaction.

La fonction d'alignement devrait suffire à convaincre les chercheurs en analyse d'interactions didactiques d'utiliser ces logiciels. On note cependant une certaine « frilosité » de ce champ face à ces logiciels. En parcourant une publication assez récente du champ (Rivière ed. 2012), on remarque que des chercheurs issus d'équipes diverses (Aude Bretegnier du CREN, Mireille Froment de MoDyCo, Richard-Principalli, Féron et Crinon du CIRCEFT-ESCOL ou Brigitte Gruson du CREAD, Chantal Claudel du Syled-Cediscor) présentent des interactions didactiques manifestement transcrites sans utilisation de logiciel particulier (comme c'est d'ailleurs le cas dans le présent ouvrage). En fait les articles de l'ouvrage dont les extraits présentés révèlent l'utilisation d'un logiciel de transcription (Aguilar Rio⁶⁸) ou qui y font explicitement référence

⁶⁷ <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/index.htm>

En lien avec ce site, on peut mentionner la plateforme « CLAPI » qui recense et stocke des corpus oraux. Parmi les 43 corpus actuellement consultables (enregistrements et transcription), deux sont des corpus d'interactions didactiques (cours de géographie et cours de sciences).

⁶⁸ Sur le site de l'équipe IDAP (laboratoire Diltec), on trouve plusieurs extraits de transcriptions de cours extraits de corpus constitués dans le cadre des travaux de l'équipe. Un extrait du corpus de thèse de José Aguilar, transcrit avec le logiciel CLAN, est notamment consultable sur : <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp> La plupart des corpus présentés n'utilisent pas de logiciel particulier. Un extrait du corpus de thèse de José Aguilar, transcrit avec le logiciel CLAN, est notamment

(Tellier) sont minoritaires. L'ouvrage est pourtant publié avec le soutien du laboratoire Icar, très en pointe sur les questions de logiciels de transcription. On peut faire quelques hypothèses sur ce que l'on pourrait appeler une certaine « réticence » du champ. Une première raison, historique, est liée au fait que l'analyse des interactions didactiques s'est développée dès les années 70 et sans dialogue avec le champ de l'acquisition des langues de première socialisation où s'est développée, dans un premier temps, l'utilisation des logiciels de transcription. Par ailleurs, on peut distinguer des raisons en termes de moyens et d'autres en termes de « besoins ».

Parmi les premières, on doit souligner le fait que l'analyse des interactions didactiques est généralement développée par des chercheurs qui sont tous « enseignants-chercheurs », engagés à la fois dans la formation d'enseignants et dans la recherche et très rarement par des « chercheurs » à temps plein. Les chercheurs de ces champs ont toujours « un pied » dans la recherche appliquée et impliquée. Ils conduisent souvent leur recherche avec comme horizon, la formation des enseignants (Bigot 2017), auxquels on présentera des extraits de corpus pour les faire réagir sur différents aspects du « métier » d'enseignant ou d'apprenant. Ils font transcrire des extraits de cours à leurs étudiants, dans le cadre de formations professionnelles où les étudiants ne dépassent pas le stade de l'initiation à l'analyse des interactions didactiques. Il n'y a guère de temps disponible pour l'appropriation de nouveaux outils et la lisibilité et la maniabilité des corpus reste en général une des priorités de ces enseignants-chercheurs.

En termes de besoin, il est probable que les logiciels de transcription ne doivent pas répondre aux besoins immédiats de beaucoup de recherches sur les interactions didactiques. Je laisserai à part la question de l'alignement des données audio avec les transcriptions, évoquée ci-dessus, et qui constitue, sans doute, une avancée très appréciable pour n'importe quel chercheur travaillant sur des interactions verbales enregistrées puisqu'il facilite le nécessaire va et vient entre données primaires et données secondaires. Qu'en est-il des autres avantages des logiciels de transcription ? Les conditions dans lesquelles les corpus d'interactions didactiques sont recueillis rendent souvent leur mutualisation difficile voire périlleuse. Les besoins en termes de mutualisation de corpus entre chercheurs sont certes réels, mais les possibilités de mutualiser ces corpus, sont assez réduites pour le moment. La plupart des chercheurs qui travaillent sur les interactions didactiques ont un tel intérêt pour le « contexte » dans lequel se développe le cours, qu'ils ont des réticences à travailler sur des corpus dont ils ne connaissent pas, très précisément, le contexte professionnel, interpersonnel et institutionnel de production. Par ailleurs, on travaille dans

notre champ, sur des corpus assez longs, et il est difficile « d’entrer » dans des corpus que l’on n’a pas soi-même construits. Autrement dit, les « études de cas » sont souvent privilégiées à des approches visant des corpus larges. Enfin, le développement d’analyses focalisées sur la dimension paraverbale ou non-verbale des échanges devrait conduire à une utilisation plus développée des logiciels de transcription, mais il n’empêche que certains travaux très spécifiques peuvent amener le chercheur à privilégier un mode de construction ad hoc. On pense notamment à la recherche de Chantal Claudel (2012) sur l’intégration de l’utilisation du tableau dans la dynamique du discours oral. Enfin, de manière générale, les chercheurs qui construisent des catégories d’analyse pour procéder au codage de leur données en vue de relevés d’occurrences ou de traitement statistique, peuvent le faire, en utilisant des traitements de texte et des tableurs.

Les publications en ligne contribuent cependant à ouvrir de nouvelles perspectives pour la diffusion des travaux sur la dimension non-verbale des interactions et donc favorisent leur développement. On peut citer ici l’article de de Tellier 2016, qui s’interroge sur la synchronisation des gestes et de la parole dans l’agir enseignant et sur leur complémentarité (redondance ou discordance). Des captures d’écran de l’interface ELAN y sont présentées. Elles peuvent être agrandies grâce à des liens hyper-texte qui mènent vers des fichiers indépendants. Elles donnent à voir les « images de la vidéo » sous les quelles sont alignées la transcription (transcription en partition), la description des gestes de main et de tête (« tourne », « battement »), la catégorisation des gestes accomplis (emblèmes, métaphorique...) et la fonction des actes de communication par rapport à la typologie de Dabène (informer, animer, évaluer). La plasticité de l’interface d’ELAN qui permet, pour un segment langagier, de mettre en regard la vidéo, la transcription, les informations prosodiques (affichage de l’oscillogramme), et des analyses car le chercheur peut multiplier les lignes et les codages, en créant ses propres catégories.

Pour conclure sur la question de la transcription

La transcription est toujours une question d’équilibre entre trois principes que Rivière (2006 : 187) a résumé sous le sigle FLEté : Fidélité, Lisibilité et Efficacité.

A partir de quatre versions de transcription d’un même discours (enregistrement audio), Lorenza Mondada (2000) montre que l’on analyse différemment un discours, suivant ce que l’on a choisi de noter (pauses, hésitations, brouhaha du public en colère etc.) et suivant la manière dont on a disposé la transcription sur la page. On pourrait se dire que, selon l’adage qui

veut que « qui peut le plus peut le moins », on a toujours intérêt à transcrire un maximum de phénomènes, de manière à avoir une transcription fine et à ne pas avoir à revenir sur l'enregistrement de départ. Une telle option pose à la fois des problèmes de lisibilité (et donc de maniabilité de la transcription), des problèmes de temps et des problèmes de contextualisation des extraits analysés. Dans l'exemple donné par Lorenza Mondada, on passe ainsi, pour le même passage transcrit, de 13 à 60 lignes (et il s'agit de la transcription d'un document audio !). L'un des buts de la transcription étant de pouvoir circuler de manière aisée dans une forme bidimensionnelle du corpus, il y a un intérêt certain à rassembler le texte sur un espace aussi concentré que possible. La multiplication des codages, indispensable si l'on diversifie les phénomènes (par-verbaux et non-verbaux) pris en compte, complexifie également la lecture pour les non-initiés. Or le but de la transcription est aussi de fournir au lecteur des données pour qu'il puisse comprendre et éventuellement discuter les résultats de la recherche proposée. Dans le cas d'analyses d'interactions didactiques, qui ont aussi comme lecteurs potentiels des non-spécialistes de la linguistique interactionnelle, cette question de la lisibilité n'est pas négligeable. La prise en compte de la multimodalité renouvelle les questionnements sur la communication langagière en face à face. La transcription des gestes apporte des questions et des réponses nouvelles mais les analyses centrées sur la dimension linguistique de la communication ne perdent pas leur pertinence. Si une vidéo du cours a été réalisée, toute personne qui veut construire des analyses de la transcription de la chaîne verbale devrait pouvoir s'y référer.

5 Le découpage des interactions didactiques

Toute analyse linguistique nécessite de procéder à un découpage de la chaîne verbale. À l'écrit on a recours à un certain nombre d'unités (le chapitre, le paragraphe, la phrase, le mot...), qui se définissent entre autres par des jeux formels de typographie (majuscules, ponctuation), par des jeux de mise en page (espaces, alinéas...) mais aussi selon des critères pragmatiques, sémantiques etc. Les sciences du langage (linguistique structurale et pragmatique notamment) se sont préoccupées de petites unités égales ou inférieures à l'unité « phrase » qui dépassent la distinction oral / écrit et doivent permettre de lever des ambiguïtés qui touchent les unités traditionnelles de l'écrit comme la phrase et le mot. On parle ainsi de phonème/graphème, de lexème, de morphème, de syntagmes, d'actes de parole... Plus récemment, l'étude des longs corpus oraux interactionnels a fait naître le besoin d'unités propres à découper les interactions verbales. D'autres unités pour le découpage des interactions ont donc été proposées et discutées dans les champs qui se centrent sur l'analyse des interactions⁶⁹. La multiplicité des modèles de découpage proposés dans les différents champs des sciences du langage qui s'intéressent aux interactions verbales orales tient surtout à la diversité des objectifs que l'on poursuit lorsque l'on cherche à découper le flux des échanges verbaux. Nous reviendrons dans un premier temps sur la notion de « modèle hiérarchique » qui traverse les travaux sur le découpage des interactions verbales. Nous identifierons ensuite les principales unités pertinentes pour l'analyse des interactions auxquelles cet ouvrage est consacré, à savoir les interactions didactiques. Nous distinguerons pour cela deux grands types de découpage que l'on peut opérer dans le cadre de l'étude d'un corpus.

5.1 *Quelle finalité assigne-t-on aux découpages ?*

Le choix des unités que l'on retient pour découper un corpus et des critères que l'on se donne pour définir ces unités peut être déterminé par la nature du corpus (fragments de cours ou au contraire cours entiers qui s'enchaînent). Le mode de découpage est également guidé par les questions de recherche et par les objectifs que l'on assigne au découpage (à quoi me sert ce travail de découpage dans ma recherche ?). On peut distinguer deux grandes

⁶⁹ voir notamment Kerbrat-Orecchioni 2005 : 58 et suiv. pour une synthèse sur l'histoire des débats autour de ces questions

options dans le travail de découpage des corpus. Nous les nommerons, de manière tout à fait imparfaite⁷⁰ : « découpage pré-interprétatif » et « découpage-produit de l'analyse de la co-construction des échanges ». Le premier consiste à opérer un découpage des données pour en faciliter l'analyse, le second est un « produit de l'analyse ». Il cherche à comprendre comment, dans l'échange, les participants négocient et co-structurent l'interaction.

Le découpage pré-interprétatif s'appuie sur les unités de découpage dégagées par des recherches antérieures qui se sont donné comme but de dégager une matrice structurelle des interactions. Ces recherches visent à définir les unités qui constituent la structure des échanges et donc à produire à la fois une connaissance (par exemple : « quelle structure sous-tend l'organisation des interactions? ») et un outil pour des recherches à venir (en dégagant les unités de découpage qui permettent de découper une interaction). Les recherches de ce type ont été conduites sur des interactions relevant de différents types (pour produire une structure générale des échanges) et sur des corpus d'interactions relevant d'un type particulier (pour dégager une « structure de la consultation » ou une « structure de la négociation commerciale », une « structure de l'interaction didactique etc...). Elles offrent des outils qui permettent d'établir une première cartographie des corpus, particulièrement utile pour l'étude des corpus longs. On dégage ainsi des parties et sous-parties du corpus et on peut produire, comme nous allons le voir, une sorte de « sommaire », qui constitue le fruit de ce que nous appelons le découpage « pré-interprétatif » du corpus.

Dans la deuxième option, celle que nous appelons « découpage-produit de l'analyse de la co-construction des échanges », le découpage du corpus ne précède plus l'analyse des interactions, mais il l'accompagne. Il est étudié dans sa dimension « émergente », « co-construite » par les participants et donc partiellement imprévisible. Il se concentre sur des dynamiques de découpage dans la mesure où celles-ci permettent de répondre à des questions de recherche. L'étude des modes de co-structuration de l'interaction permet par exemple de comprendre comment les participants négocient (ou non) l'ouverture et la clôture des différentes parties du corpus (des cours, des activités didactiques etc.), comment se tisse la relation entre les participants, quelle part d'initiative les différents participants peuvent avoir dans la structuration de l'échange, quel rôle joue la planification d'un cours dans son déroulement, comment le manuel dicte, ou non, la structuration du cours etc.

⁷⁰ Cette qualification est imparfaite car il est artificiel de vouloir distinguer nettement un moment de la recherche qui précéderait l'analyse des données et un moment qui serait à proprement parler celui de l'analyse. Néanmoins, nous pensons que cette distinction permet de clarifier deux projets dans le découpage des interactions qui, sans être exclusifs l'un de l'autre, peuvent être distingués l'un de l'autre.

5.2 *Un modèle hiérarchique pour l'analyse des interactions ?*

Vion rappelle que pour de nombreux linguistes, le « travail de définition et de délimitation des unités » constitue « la spécificité de leur discipline » (Vion 1992 : 143). On comprend alors que dans le champ de l'analyse des interactions, de nombreux travaux aient été consacrés à cette question des unités. Le travail de modélisation de la structure des interactions, travail essentiellement descriptiviste, a conduit à dégager des modèles que l'on qualifie de hiérarchiques lorsqu'ils cherchent à proposer des unités emboîtées où chaque unité fonctionne comme un « constituant immédiat » de l'unité de rang supérieur. De même que la linguistique infra-phrastique conduit à identifier une succession d'unités qui, de la plus petite à la plus grande, font apparaître une structuration de la chaîne verbale en « phonème » (ou graphème), « morphème » (et / ou lexème et monème, suivant la théorie utilisée), « syntagme », « proposition », « phrase » etc., les modèles hiérarchiques de découpage de l'interaction verbale donnent lieu à un découpage dont la logique peut être explicitée de la manière suivante : les actes de parole, plus petite unité monologale, se combinent entre eux pour former une « intervention ». Plusieurs interventions qui entretiennent entre elles des interrelations fortes (par exemple question/réponse) forment un « échange ». Les « échanges » s'agrègent selon une cohérence thématique ou pragmatique pour former une « séquence » etc.

5.2.1 *La question du nombre d'unités à retenir*

Les travaux qui s'emploient à définir les rangs pertinents pour analyser des interactions verbales se réfèrent généralement aux travaux fondateurs de Sinclair et Coulthard (1975)⁷¹ qui avaient dégagé, à partir de leurs analyses de leçons enregistrées dans des écoles anglaises, 5 rangs fondamentaux.

Trois unités dialogales :

-La leçon (unité maximale, qui porte ce nom en raison du type de corpus dans lequel le modèle a été élaboré mais qui est souvent appelée, dans d'autres modèles, « interaction », de manière à couvrir tous les contextes)

-La « transaction » qui sera appelée « séquence » dans de nombreux modèles ultérieurs.

-L'« échange » (constitué, suivant les modèles de deux, trois voire cinq interventions au maximum)

Deux unités monologiques

-Le « move », généralement traduit en français par « intervention », qui

⁷¹ Pour une présentation en français de leur démarche de recherche sur des corpus d'interactions didactiques et du modèle qu'ils ont construit, voir Bachmann, Lindenfeld et Simonin 1981(162 et suiv)

constitue la plus grande unité monologique

-L'acte de parole, unité de découpage empruntée à la pragmatique, qui permet de découper l'intervention en fonction des différents actes accomplis verbalement (demander, complimenter, évaluer etc.)

Certains modèles proposeront de réduire le nombre d'unités à trois « types de constituants majeurs » (Moeschler 1988 : 81 et suiv.), laissant de côté la transaction et l'unité maximale (leçon). D'autres l'étendront à six unités. C'est le cas par exemple de Vion (1992) qui propose de rajouter une unité entre la transaction et l'interaction : le module. Il définit cette unité comme le passage momentané à un autre type d'interaction que le type dominant dans l'interaction. Ainsi, dans une consultation médicale (type dominant), on peut trouver un module conversationnel si, par exemple, le médecin et le patient, tous deux supporters d'une équipe de rugby, commentent le dernier match qu'ils ont vu.

On arrive également à un modèle de six unités si, suivant la proposition de Golopentja, on prend en compte une unité supérieure, appelée Histoire Conversationnelle, qui permet de penser les relations qui existent entre les différentes interactions auxquelles peuvent avoir participé deux ou plusieurs interactants. Ainsi toutes les interactions que j'ai pu avoir avec mon voisin (conversations dans l'ascenseur, conversation à la fête des voisins etc.) constituent une Histoire Conversationnelle. On peut choisir de parler d'Histoire Interactionnelle pour ne pas lier ce concept à un type particulier d'interaction. J'ai aussi une « Histoire interactionnelle » avec mon épicier du coin (avec lequel j'ai conduit des transactions commerciales mais aussi sans doute de petites conversations), avec mon médecin (avec lequel j'ai probablement été engagée essentiellement dans des interactions de type « consultation ») ou avec mon amie d'enfance (histoire interactionnelle qui comprend un nombre infini d'interactions verbales variées, en face à face ou à distance, orales et écrites qui vont de la confiance, à la discussion voire la dispute).

Les modèles hiérarchiques ne s'arrêtent pas à l'identification des rangs qui constituent l'interaction. Ils cherchent aussi à identifier les fonctions et structures de chacun de ces rangs.

Les fonctions sont généralement recensées dans des listes qui permettent de coder chacun des rangs. Ainsi, Sinclair et Coulthard distinguent différents types d'échanges comme par exemple

-les échanges de « limite » qui ouvrent et clôturent une transaction (Nous allons faire ceci...)

-les échanges « médians » qui se situent entre deux échanges limites. Ils identifient différents types d'échanges médians parmi lesquels : les échanges de

demande à l'initiative de l'enseignant, les échanges de demande à l'initiative de l'enseigné, les échanges d'information...etc.

Au niveau des interventions, Sinclair et Coulthard distinguent celles que l'on trouve dans les échanges limites comme le cadrage (qui permet de structurer l'échange) et l'objectif (qui permet d'annoncer l'objectif) et des interventions typiques des échanges médians : l'ouverture (souvent une question de l'enseignant), la réponse et la suite (par exemple un feedback pour évaluer la réponse d'un élève).

Enfin, ils proposent une liste ouverte de types d'actes que l'on peut rencontrer dans leurs corpus :

- des interventions qui annoncent le déroulement de l'interaction, qu'ils codent « ms » pour *meta-statement*,
 - des interventions dont la fonction est de solliciter une réponse linguistique et qu'ils codent el. pour *elicitation*,
 - des interventions dont la fonction est de « répondre », qu'ils codent par « rep »
 - des interventions dont la fonction est d'apprécier la qualité des réponses, qu'ils codent « e » pour *evaluate*
 - des interventions dont la fonction est de donner des informations (« i » pour *information*).
- etc.

Les modèles hiérarchiques cherchent également à identifier des structures, c'est-à-dire des enchaînements récurrents d'actes pour chaque type d'intervention, des enchaînements récurrents d'interventions, pour chaque type d'échange, des enchaînements récurrents d'échanges pour chaque type de transaction. Ils dégagent ces structures en identifiant des relations « hiérarchiques » entre unités de même rang. Ainsi, par exemple, Sinclair et Coulthard verront dans chaque intervention un « acte central » autour desquels les autres actes viendront s'articuler.

5.2.2 La question de la « validité scientifique » des modèles de découpage

La validité d'un tel modèle peut être évaluée, comme nous le rappelait Germain à propos de son propre modèle de découpage de cours de langue (Ashile), en testant le coefficient de fidélité au moyen d'une validation interjuge (deux juges formés au modèle, l'appliquent à un même corpus et doivent arriver au même découpage) et intrajuge (un même juge utilisant ce modèle à plusieurs semaines d'intervalle pour découper un même corpus doit arriver au même

découpage). Pour Germain, seule cette validation empirique, qui évalue le degré de fidélité de l'instrument, peut permettre de qualifier un modèle d'« opératoire » et d'en faire un « instrument valide sur le plan scientifique » (Germain 1997 : 77). Pour atteindre un coefficient de fidélité acceptable, ces modèles doivent pouvoir dépasser la diversité des pratiques discursives liées à la diversité des pratiques didactiques. Ils doivent également permettre d'inclure/de masquer/d'intégrer tous les inattendus/imprévus de la co-construction interactionnelle d'un cours. Juger de l'efficacité d'un découpage en testant son coefficient de fidélité, c'est faire du découpage, sa propre finalité. Mais le pourcentage d'accords interjuges ou intrajuges ne saurait constituer le seul ni même le principal outil d'évaluation d'un découpage. La pertinence d'un mode de découpage s'évalue en fonction de l'éclairage qu'il apporte pour l'analyse. Or, lorsqu'on procède à un découpage de corpus, au service d'analyses interactionnelles, on constate souvent que les modèles « prêts à l'emploi » ont un intérêt limité.

5.2.3 Les modèles hiérarchiques à l'épreuve des corpus : une invitation à la prudence

Kerbrat-Orecchioni, dont les lectures et les études couvrent un champ très ouvert de types d'interactions, a remarqué qu'au-delà du schéma récurrent : séquence d'ouverture, partie médiane, séquence de clôture, on observe, d'un type d'interaction à l'autre, une diversité maximale dans la structuration des échanges. « A chaque type particulier d'interaction correspond un « scénario » particulier » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 269). La difficulté à établir une « grammaire générale » des interactions apparaît comme d'autant plus grande que l'on s'intéresse aux unités de rang supérieur. Bouchard, reprenant les analyses de Sinclair et Coulthard, constate que :

« La question toujours actuelle que pose par contre ce modèle hiérarchique est celle de l'« au-delà » de l'échange, du nombre de « rangs » que doit postuler l'analyse d'interactions pédagogiques. Dans leur ouvrage, Sinclair et Coulthard (1975) évoquaient déjà ce problème en précisant que si les rangs « inférieurs », l'acte, l'intervention (« move » chez eux) et l'échange étaient stables quelle que soit l'activité sociale en cours par contre, les rangs supérieurs dépendaient étroitement de la nature de cette activité. En conséquence, ils ressortissent moins de l'analyse de discours en général que de l'analyse spécialisée de ladite activité ». (Bouchard 2005 : 68)

Si les modèles hiérarchiques présentent un problème de « transférabilité » d'un type d'interaction à l'autre, notamment pour ce qui touche les grandes unités dialogales, il peut sembler plus légitime d'essayer de dégager des structures récurrentes pour un type particulier d'interaction, dans une perspective d'analyse de l'activité (de vente, de consultation, d'enseignement-apprentissage...). On peut espérer dégager ainsi des structures communes aux

interactions d'un même type. Cependant Kerbrat-Orecchioni (1990) a rappelé aussi la grande variété des « scénarios » qui s'était dégagée d'études centrées sur des types particuliers comme « la transaction commerciale chez le boulanger » ou « l'interaction de service à la poste »⁷². Cette grande diversité des structures, constatées même dans le cadre d'études qui ne portent que sur un type d'interaction, n'a pas découragé le développement de recherches pour dégager une structure hiérarchique de l'interaction didactique. (Germain 1997, Bouchard 2005).

5.2.4 Un modèle hiérarchique pour les interactions didactiques ?

Bouchard (Bouchard 2005) et Bouchard et Traverso (2006) ont rappelé l'intérêt d'un tel modèle pour le développement d'une didactique comparée, ou d'une didactique des disciplines, pour permettre d'harmoniser la manière de penser les « moments » de la classe et de les désigner, quel que soit le domaine d'enseignement. Pour Bouchard, le cours est divisé en « moments », qui peuvent servir de tuilage entre deux cours (un « moment », commencé dans un cours, peut se poursuivre dans un autre). Les moments se décomposent en « activités » qu'il définit comme « des unités consacrées au sein d'une même discipline, à des contenus nettement différenciés » (Bouchard 2005 : 69) L'activité se segmente en « phases », dont les constituants immédiats sont les épisodes. Ceux-ci se définissent comme des échanges, relativement indépendants les uns des autres, qui donnent peu lieu à des reprises conclusives par l'enseignant. Enfin, il propose une dernière unité, qu'il appelle « étape ». Elle se distingue de l'épisode moins par sa taille (elle n'en est manifestement pas toujours un constituant immédiat) que par le fait qu'elle n'est en général pas planifiée par l'enseignant et qu'elle peut être ouverte par les apprenants. Pour Bouchard, il n'y a qu'au niveau de cette petite unité que « les élèves peuvent influencer sur le déroulement de la séance » (2005 : 72)⁷³. Les critères qu'il retient pour distinguer ces différentes unités s'appuient sur la spécificité de l'activité en cours (notion de discipline, de planification, d'élève etc.) et ne concernent donc qu'un type particulier d'interaction : l'interaction didactique.

⁷² Sans même évoquer, pour ne pas complexifier le propos, les différences de structure qui peuvent exister entre des interactions relevant d'un même type (interaction de commerce par exemple) mais conduites dans des contextes culturels différents.

⁷³ Des démarches alternatives privilégiant la prise en charge, par les apprenants, de leur apprentissage, peuvent venir contredire cette « règle » descriptive. En effet, des démarches de type « pédagogie de projet » ou « enquiry based learning » devraient entre autres avoir comme conséquence sur le développement des interactions de la classe la prise d'initiative, par les apprenants, d'ouverture et de clôture de grandes unités interactionnelles.

5.3 *Découpage pré-interprétatif des interactions didactiques : « cours », « activités » et « étapes »*

Un premier découpage peut-être réalisé pour placer des balises dans le corpus, comme l'on place des bornes sur un territoire. Cela peut se faire de différentes manières. La plus neutre, celle qui peut se réaliser en dehors de toute compréhension, s'appuie sur le minutage (on met des repères temporels en marge, toutes les cinq minutes par exemple)⁷⁴. Mais ce découpage-là, qui s'apparente à un travail d'arpentage (Bouchard 1988), se révèle souvent insuffisant pour véritablement cartographier un corpus long. Il faut procéder à un balisage plus « interprétatif » pour repérer, situer (et plus tard, au moment de la rédaction des analyses, pour pouvoir « resituer ») rapidement des échanges verbaux que l'on veut analyser dans le cadre de leur co-texte, en précisant à quel moment de la dynamique du cours ils se situent

Cette cartographie des corpus longs repose sur l'identification des grandes parties et sous-parties de l'interaction. Les unités proposées par la linguistique interactionnelle (séquence, échange, module etc.) peuvent se révéler trop complexes à manier dans le cadre des « pré-analyses ». Dans le cas du découpage d'interactions didactiques, on a souvent intérêt, dans un premier temps, à s'appuyer sur les unités que mobilisent les enseignants pour planifier leurs cours : on pourra par exemple identifier des « séquences didactiques »⁷⁵, des cours, des activités et des étapes dans l'activité.⁷⁶ Les activités sont a priori prévues par l'enseignant et se retrouvent, notamment, dans la fiche pédagogique de l'enseignant (sans négliger bien entendu les écarts qu'il peut y avoir entre ce qui était programmé et ce qui s'est vraiment déroulé). Si les activités ont des objectifs clairement liés à la discipline d'enseignement, les étapes qui constituent une activité peuvent parfois s'en détacher. C'est le cas notamment lorsque des échanges se développent autour de la construction de la relation interpersonnelle, de la gestion de la vie du groupe, des conflits etc.⁷⁷

Ce type de découpage remplit à peu près les mêmes fonctions que le sommaire d'un livre⁷⁸. Comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous,

⁷⁴ Bien entendu, ce découpage, qui facilite les aller-retour entre transcription et enregistrement se révèle inutile lorsque les données enregistrées et leurs transcriptions sont numériquement couplées par un logiciel

⁷⁵ Rappelons ici l'ambiguïté du terme « séquence » qui s'est imposé en France dans de nombreux champs didactiques, pour désigner une série de cours (ou de séances) liés entre eux par un macro-objectif. Nous l'appelons ici « séquence didactique » pour éviter toute ambiguïté.

⁷⁶ Bigot 2002 : 170 et suiv. pour un exemple de présentation de corpus long

⁷⁷ Dans un cours de langue, si une étape de gestion d'un problème interpersonnel par exemple, se développe en langue cible, faisant oublier en apparence les objectifs de l'activité en cours, il y a de fortes chances pour que les objectifs d'enrichissement du répertoire langagier des apprenants se manifestent quand même, à travers des phénomènes de reprise, reformulation etc., ce que Bange 1991, désigne par le terme de « bifocalisation ».

⁷⁸ Un tel « sommaire » pourrait utilement être accompagné d'une information sur le déroulement temporel de

chaque partie du corpus n'est pas associée à des numéros de pages, comme le sont les chapitres d'un livre, mais à des numéros d'intervention (ou de tour de parole).

Prenons l'exemple d'un corpus de trente-trois heures, construit pour étudier la construction de la relation interpersonnelle entre enseignants et apprenants (Bigot 2002). Un corpus aussi long doit donc être, préalablement aux analyses, « arpenté » (Bouchard 2005). Le corpus comprend deux types de données : les premières rencontres entre un enseignant et ses apprenants, ainsi que des cours qui se déroulent un peu plus tard dans l'histoire interactionnelle des groupes. Dans cette recherche conduite dans une démarche « écologique » (perturbation minimale de l'environnement de la classe) aucune recommandation n'a été donnée aux enseignants et les discussions préalables avec les enseignants ont autant que possible évité d'aborder les questions touchant au déroulement de leurs cours. En choisissant d'étudier les premiers cours, la recherche avait implicitement ciblé des activités de prise de contact (activités de présentation, discussion autour du « contrat d'apprentissage » etc.) mais les autres types d'activités didactiques dans lesquels la relation interpersonnelle allait être étudiée n'avaient pas été anticipés avant la collecte du corpus puisque le choix des premières activités didactiques était laissé aux enseignants. Le premier « découpage en activités » du corpus a permis d'identifier que, dans tous les cours du corpus, on trouvait des activités de compréhension écrite ou orale de documents authentiques qui permettaient de constituer un corpus didactiquement assez homogène. C'est sur la base de ce premier découpage, réalisé en amont de toute analyse interactionnelle⁷⁹, que neuf activités (trois activités de prise de contact initial et six activités de compréhension) ont été sélectionnées pour procéder à l'étude de la genèse de la construction de la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants. Ces neuf activités ont constitué le « corpus clos » de la recherche, celui dans lequel on procède à des repérages systématiques et à l'étude « exhaustive » de certains phénomènes. On peut par exemple, rechercher toutes les occurrences d'un certain type de question (questions fermées, questions didactiques etc.) soit pour en étudier les différentes formes et/ou fonction, soit pour procéder à des comparaisons entre différentes parties du corpus (par exemple, y a-t-il vraiment plus de questions didactiques dans les activités didactiques que dans les activités de présentation, comme on pourrait en faire l'hypothèse).

l'interaction en indiquant le minutage. Cela permettrait entre autres de faire apparaître les séquences de travail personnel silencieux (celles qui interviennent entre l'intervention au milieu de l'intervention 384 dans la première activité et au milieu de l'intervention 106 dans la deuxième)

⁷⁹ Dire que ce découpage est relativement intuitif implique qu'il ne s'appuie pas sur un cadrage théorique qui permettrait de justifier les limites entre étapes ou la manière de les nommer et que le même corpus, soumis à un autre chercheur, ferait probablement l'objet d'un découpage légèrement différent.

Chaque activité peut ensuite être découpée en étapes. Nous donnons ci-dessous un exemple de découpage pour une activité de prise de contact et un exemple de découpage pour une activité didactique. A côté de chaque numéro d'étape, sont indiquées le numéro des interventions de début et de fin de l'étape.

Cours de Viviane – Activité de prise de contact. Corpus V. Bigot 2002:

Étape 1 : 1-62 : rappel de l'emploi du temps de la semaine

Étape 2 : 62-106 : rappel des règles de vie de la classe

Étape 3 : 106-300 : tour de table : les étudiants expriment leurs desideratas pour les cours à venir

Étape 4 : 300-384 : annonce et passation de consignes pour l'activité "lexique personnel"

Étape 5 : 384-fin : mise en commun des lexiques personnels des apprenants

Cours de Viviane : Activité de compréhension de texte -

Étape 1 : 1-17 : introduction du thème

Étape 2 : 17-106 : introduction du texte

Étape 3 : 106-146 : dialogue sur la compréhension globale de texte

Étape 4 : 146-324 : les étudiants sont invités à solliciter l'explication des mots qu'ils n'ont pas compris

5.4 Le découpage-produit de l'analyse : les séquences et les échanges

Le découpage des cours en « activités » et en « étapes », découpage que nous avons qualifié de « pré-interprétatif » est bien entendu très sommaire. Il s'impose notamment lorsque les choix méthodologiques ont conduit à recueillir plus de données qu'on ne pourra/voudra *in fine* analyser. Il donne une image simplifiée, « lissée » du développement. Il doit être complété par un autre mode de découpage, lié étroitement à l'analyse, et qui concerne des unités plus petites, appelées dans plusieurs modèles, et ce quel que soit le type d'interaction : « séquence » et « échange ».

Pour expliquer ce que recouvre ces unités dialogales de niveau inférieur, nous proposons de revenir sur l'activité de compréhension (Viviane : Activité de compréhension de texte) dont nous avons proposé ci-dessus un découpage en

étapes. Rappelons que ce cours est extrait d'un corpus recueilli pour étudier les modalités de construction des relations interpersonnelles professeurs-apprenants adultes. Les échanges qui se développent entre l'intervention 99 et l'intervention 106 revêtent de ce fait un rôle fondamental. En effet, les participants se mettent, de manière assez inattendue, à négocier la « lecture » du texte. La question, posée par l'enseignante, est de savoir s'il est préférable que l'enseignante lise le texte à voix haute ou que les apprenants le lisent individuellement en silence. Un tel moment, situé à l'intérieur de l'étape « d'introduction du texte » peut-être appelé « séquence ». Le découpage des étapes en séquences est complexe et intimement lié aux questions de recherche que l'on se pose. De ce fait, il ne peut pas être considéré comme « pré-interprétatif ». Par ailleurs, la longueur des séquences peut-être extrêmement variable. Après avoir réfléchi à différentes manières de caractériser une « séquence » et à différents critères qui permettent d'en identifier le début et la fin, nous interrogerons le concept de séquence minimale, souvent appelées « échange ».

5.4.1 La caractérisation a priori des séquences dans le découpage des interactions didactiques :

Suivant le mode d'organisation des cours, les étapes peuvent être très longues. Près de 200 tours de parole pour l'étape 4 de l'activité de compréhension de texte présentée ci-dessus, parfois plus, comme dans le cas des « étapes » de travail de groupe, qui peuvent se prolonger pendant une quinzaine de minutes (voire plus dans certains contextes). Le découpage en étapes se révèle vite insuffisant pour les besoins de l'analyse des dynamiques interactionnelles. On peut alors découper chacune des étapes en « moments » de plus petites tailles, que l'on appellera des séquences. Ainsi, l'étape 2 de l'activité de présentation du cours de Viviane présenté ci-dessus, se découpe en trois séquences. Chaque séquence, d'une dizaine de tours de parole est consacrée à la formulation d'une des trois règles de vie de la classe que l'enseignante fait rappeler, par les élèves qui ont déjà eu cours avec elle, à l'ensemble des élèves du groupe. Mais d'autres séquences moins « convenues » peuvent se développer pendant une étape : des salutations et excuses à l'occasion de l'arrivée en retard d'un étudiant, d'une discussion-négociation autour de la nécessité d'ouvrir le radiateur ou l'explication développée d'un mot de vocabulaire par exemple. Qu'une séquence devienne l'unité sur laquelle on focalise l'étude (approche comparative d'un phénomène entre différents types de séquences) ou qu'elle serve surtout à situer plus précisément le contexte dans lequel une intervention ou un échange ont été produits, il peut être intéressant de se poser quelques questions pour caractériser la dite séquence. Parmi ces questions⁸⁰ nous retenons les suivantes :

⁸⁰ Notons que certaines de ces questions peuvent aussi être mobilisées pour caractériser une étape.

- La séquence a-t-elle été ouverte à l'initiative de l'apprenant ou à l'initiative de l'enseignant ?
- Le développement de cette séquence avait-il été planifié par l'enseignant ? Répond-il à un rituel ? ⁸¹
- Est-elle en lien avec la discipline enseignée et les objectifs du cours ?
- Est-elle articulée avec une autre séquence (deux exercices qui s'enchaînent), subordonnée à une autre séquence (exercice d'application après l'énoncé d'une règle) ou « autonome » (échauffement en début de cours) ?
- Dans le cas de séquences articulées ou subordonnées, a-t-elle plutôt une orientation pro-active ou rétroactive ?
- La séquence fait-elle l'objet d'une reprise conclusive de la part de l'enseignant avant sa clôture ?
- La séquence est-elle focalisée autour d'un objet textuel (écrit ou oral) et/ou autour d'un autre type d'objet (travaux pratiques en sciences...)

5.4.2 Découpage d'une étape en séquences : multiplicité des découpages possibles

Prenons l'activité de compréhension suivante (extraite du corpus V. Bigot 2002, présenté ci-dessus en 3.4.1) découpée en 5 étapes.

► Activité de compréhension de texte -Adèle-« Le marché Aligre » :

Étape 1 : 1-34 : introduction de l'activité, du sujet et du document

Étape 2 : 34-67 : dialogue après écoute globale du document : mise en commun de ce qui a été compris

Étape 3 : 67-89 : commentaire du questionnaire de compréhension

Étape 4 : 89-446 : réécoutes et correction des réponses au questionnaire

Étape 5 : 446-475 : tour de table pour que les apprenants expriment leurs préférences en matière de courses

⁸¹Cette question est discutable dans la mesure où l'on peut considérer comme un critère définitoire de l'étape, le fait qu'elle soit planifiée dans le cours. Mais la marge entre planifié et non-planifié est parfois étroite, notamment lorsque les rituels interviennent ou chez les enseignants expérimentés qui ont souvent moins besoin de planifier dans le détail.

Ces étapes pourraient être les titres d'une fiche de préparation de classe mais elles s'en distinguent par le fait qu'elles ne rendent pas compte de ce qui a été planifié mais de ce qui s'est réellement passé. Chaque étape peut être découpée de différentes manières suivant les critères que l'on adopte. Nous reprendrons le terme de « séquence », issu de l'analyse conversationnelle pour désigner les unités dialogales qui structurent les échanges à l'intérieur d'une étape. Le découpage en « séquences » peut prendre de multiples formes en fonction des critères (thématiques, pragmatiques ou participatifs) que l'on retient et donc en fonction des questions de recherche. Prenons la transcription de l'étape 2

Cours d'Adèle – activité de compréhension Marché Aligre – Corpus V. Bigot 2002

36. P *voilà alors qu'avez vous a-ppris qu'avez vous REtenu qu'avez vous COMpris dans ce petit reportage sur les marchés*
37. Sonia *c'est une femme + elle a + va au marché une fois par semaine*
38. P *Hm*
39. Laos *elle achetait beaucoup de choses*
40. P *Oui*
41. Laos *elle aime couleurs*
42. P *oui oui oui oui oui*
43. Laos *couleurs et elle aime acheter les légumes*
44. P *oui*
45. Mari *X*
46. P *allez-y allez-y*
47. Mari *personne acheter les médicaments XX*
48. P *ah est-ce qu'on vend ↗ des médicaments ↗ au marché ↘*
49. Mari *XX <montre le poste>*
50. P *vous avez entendu ↗ qu'on vendait ↗ des médicaments ↗ au marché ↘*
51. Laos *Après*
52. Mari *XX*
53. P *on a parlé de médicaments oui mais est-ce que c'est qu'on VEND des médicaments au marché*
54. Sonia *Non*
55. P *a votre avis Sonia*
56. Laos *à la pharmacie*

57. P *voilà hein les médicaments sont vraiment réservés aux pharmaciens hein donc on parle de médicaments / mais vous verrez pourquoi / on va le réécouter / il y a combien de personnes qui parlent / dans ce: est-ce que vous avez entendu beaucoup de monde ↗*
58. As *oui*
59. P *qui vous avez entendu*
60. Laos *des vendeurs*
61. P *des vendeurs ↘ très bien:*
62. Laos *et XX=*
63. Sonia *=la femme*
64. Laos *la femme*
65. Sonia *la femme elle parle avec les vendeurs*
66. Laos *des clients*
67. P *et des clients voilà vous avez entendu / des vendeurs / et des clients ↘ très bien ↘ alors maintenant on va réécouter d'une façon un petit peu plus précise / je vous ai donné / je vous ai préparé / des feuilles / pour répondre aux questions <elle les distribue>*

On constate tout d'abord que la mise en oeuvre d'une fiche de préparation laisse des traces dans l'échange, par les marqueurs d'ouverture et de fin de séquence (« voilà alors », « très bien ↘ alors maintenant on va »), qui reflètent la dimension « préparée » et « dirigée » de cette structuration de l'interaction en étape.

Mais le repérage des marqueurs interactionnels de bornage n'est pas seulement utile pour repérer les frontières entre étapes. Celles-ci pouvant d'ailleurs être dégagées assez facilement si l'on (re)connaît la démarche méthodologique de l'enseignant et que l'on a les repères didactiques pour reconnaître les enjeux d'enseignement-apprentissage de chaque moment de l'activité. Ce repérage sert également à dégager des unités plus petites, à l'intérieur de l'étape, qui relèvent à proprement parler de la construction interactionnelle.

A l'intérieur de l'étape transcrite ci-dessus, on perçoit que le développement est assez « liquide ». L'analyse de la structuration de ces interactions semble avant tout ici obéir à une logique thématique. Plusieurs thèmes sont en effet introduits par les apprenants qui évoquent différentes bribes d'informations perçues dans le reportage pour répondre à la consigne de l'enseignante : « qu'est-ce que vous avez compris » ?

37 à 46 développement du thème « la principale cliente interviewée » (ce

qu'elle aime au marché, ce qu'elle y achète »

45-57 : l'achat des médicaments⁸²

57-67 : les vendeurs du reportage

Mais ce découpage thématique ne rend compte que d'un aspect de la dynamique de l'échange. Un découpage que l'on peut qualifier de « fonctionnel » ou « pragmatique » inviterait à une analyse un peu différente de la structuration de cette étape. On peut considérer que l'ensemble de l'étape ne forme qu'une séquence, dont le but est de répondre à la consigne formulée en 36. La séquence 48-57 est considérée alors comme obéissant à une toute autre logique que celle qui précède et celle qui suit. Ce moment à part, que l'on pourra qualifier de « séquence parenthétique » est marqué par deux bornes claires : en 48 le « ah », suivi de la première et unique « question didactique » de l'étape marque l'ouverture d'une parenthèse en rupture par rapport à la consigne formulée en 36 (« qu'avez-vous compris »). En 57 le « voilà hein » suivi de la reprise de la réponse attendue à la question posée en 48 marque la fin de la séquence. L'ensemble de l'étape a pour but de faire dire aux apprenants ce qu'ils ont compris du document écouté. La séquence parenthétique poursuit un objectif lexico-culturel : faire comprendre aux apprenants qu'on n'achète pas de médicaments sur un marché, en France.

Outre les critères thématiques ou pragmatiques évoqués ci-dessus, les questions de recherche peuvent conduire à sélectionner d'autres critères pour identifier les séquences. Dans une recherche sur l'utilisation du tableau, on pourra par exemple identifier d'autres formes de bornage des séquences liées à l'occupation spatiale du tableau. Ainsi, on pourra considérer qu'il y a passage d'une séquence à une autre, en fonction de la zone du tableau utilisée ou de la fonction attribuée à ce qui est écrit au tableau : notes à recopier, schématisation d'une pensée discursive, structuration de l'interaction (on note ce sur quoi on veut revenir plus tard), gestion de la discipline (dans le cas d'une classe d'enfants dont on note les noms des plus turbulents dans un espace réservé)... Dans une recherche centrée sur les modes de circulation de la parole dans les travaux de groupe, on peut imaginer que le découpage d'une étape de travail conduise à dégager des séquences autour des différents cadres participatifs (passages où tous les élèves participent, passages où certains élèves sont interactionnellement passifs) ou en fonction des différents modes de circulation qui se dessineraient (parole distribuée par un des élèves, auto-sélection des tours de parole...).

⁸² Il est impossible, à partir de la transcription du cours, de savoir si le thème des médicaments introduit par l'apprenant en 47 est un sous-thème du précédent (la cliente en question est présentée comme une « pharmacienne ») ou si l'apprenant cherche à évoquer un autre passage du reportage où une des vendeuses interviewées compare l'atmosphère du marché à un « médicament » pour le moral.

Ces découpages de corpus s'appuient sur l'analyse tout autant qu'ils permettent de l'étayer et trouvent leur pertinence dans les questions de recherche auxquelles ils permettent de répondre. Ils ont une valeur essentiellement heuristique.

5.4.3 La dimension co-construite de la structuration de l'interaction

L'analyse des interactions peut conduire à s'intéresser à la dimension co-construite de la structuration des échanges. En adoptant une perspective émique (point de vue des acteurs) sur le découpage des interactions on est amené à scruter la manière dont les participants coopèrent pour structurer l'échange et se font savoir comment ils veulent orienter cette construction.

Les indices les plus évidents apparaissent lorsqu'il y a négociation explicite autour de la structuration. Tout, dans une rencontre, peut potentiellement faire l'objet de négociation conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni 2005) : la langue de l'échange, le type d'interaction en cours, les thèmes de l'échange... Certes dans une interaction didactique, les négociations sont moins fréquentes que dans une conversation mais tout n'est pas unilatéralement dicté par l'enseignant ou l'institution. La structuration de l'interaction n'échappe pas aux négociations. Dans l'exemple ci-dessous (extrait de « l'activité d'ouverture » de Viviane dont nous avons proposé un découpage en étapes ci-dessus), l'enseignante demande aux apprenants sur quels sujets ils aimeraient travailler. Les étudiants font quelques propositions parmi lesquelles un point de grammaire (les prépositions). Le groupe semble ensuite à court de propositions comme le montre le silence de neuf secondes. Un apprenant rompt ce silence (214) en suggérant, (en 214 puis de manière plus insistante en 216) que l'on mette fin à cette étape et donc, implicitement, que l'on passe à la suite du cours.

Cours de Viviane – activité d'ouverture – étape tour de table – Corpus V. Bigot 2002

213. P *on ne sait jamais c'est DE est-ce que c'est a pouf ouais d'accord et puis + + + (9'')*

214. Hamed *c'est fini ↗*

215. P *ca suffit comme ca ↗*

216. Hamed *c'est trop*

217. P *y a des gens que j'nai pas entendus / j'aimerais bien entendre tout le monde + + mademoiselle votre prenom c'est quoi*

Comme on le voit en 217, l'enseignante n'accepte pas cette proposition et relance la discussion en interpellant une étudiante.

On peut assister en classe à d'autres formes d'initiatives des apprenants dans la structuration de l'échange, par exemple lorsqu'un apprenant lève la main

alors que l'enseignant s'apprête à démarrer une nouvelle étape ou une nouvelle activité. Dans la mesure où l'apprenant intervient avant toute consigne, soit son intervention est en lien avec l'étape ou l'activité précédente, qu'il souhaite prolonger pour éclaircir un point par exemple (« Mais Monsieur j'ai pas compris... »), soit elle exploite l'interstice entre deux étapes (ou deux activités) planifiées du cours pour ouvrir une séquence parenthétique (« Madame vous ne nous avez pas rendu nos copies »). Ce type d'analyse peut se révéler très intéressant pour étudier par exemple les processus de déplanification (Cicurel 2005 et Muller et Delorme 2014) et d'ajustement des planifications dans l'échange. On peut aussi voir dans ces séquences des lieux de construction de la relation interpersonnelle car la construction de l'échange est souvent un enjeu de pouvoir assez fort. Par exemple, être « celui qui a le dernier mot », c'est-à-dire aussi celui qui met fin à l'échange, est souvent perçu par les participants comme la manifestation d'un pouvoir exercé sur le déroulement de l'échange (et donc indirectement sur ceux qui y participent).

Lorsque les apprenants prennent des initiatives ou négocient la structuration de l'échange, il s'agit plus souvent d'ouverture de séquences (qui révèlent souvent un intérêt) que de fermeture (facilement interprétable comme une manifestation de lassitude). Mais de manière générale, les négociations sur la structuration de l'échange sont plutôt rares en classe de langue. En effet, comme nous l'avons vu, l'interaction didactique se caractérise entre autres par le fait que sa durée est déterminée à l'avance et connue de tous et par le fait que l'enseignant en planifie à l'avance le déroulement. Dans ces conditions, la marge de manœuvre pour une négociation ou simplement des jeux de co-structuration de l'échange est assez étroite sauf peut-être, dans certaines étapes où les échanges se développent avant tout entre pairs (travail de groupe par exemple, dans le cadre de la réalisation d'un projet où les apprenants disposent d'une forte autonomie par exemple).

Même lorsque l'interaction se déploie conformément à la planification qu'en avait fait l'enseignant, il peut être intéressant d'étudier la manière dont l'enseignant partage/impose sa structuration de l'interaction et dont les apprenants acceptent, ou éventuellement résistent, à cette organisation des échanges. On peut s'attacher à différents observables comme les commentaires métadiscursifs des participants, qui permettent d'identifier différentes dénominations qu'ils utilisent pour nommer les unités de découpage (« Bon maintenant nous allons faire une activité de groupe ») et comprendre quelles logiques architecturales internes ils essaient de co-construire ou d'imposer à l'échange. Les chercheurs qui adoptent ce point de vue des acteurs de l'échange (point de vue dit « émique ») sont généralement attentifs aux codes para-verbaux que les enseignants ou les apprenants peuvent mettre en place, de manière plus ou moins ritualisée, pour baliser l'interaction, ouvrir ou clore des étapes ou des activités : tel enseignant assure la transition entre deux activités et marque la fin

d'une activité d'expression orale en s'emparant d'un paquet de feuille, geste qui signale aux étudiants que le moment de « conversation » est en train de prendre fin, tel autre se met toujours dans un certain coin de la classe pour les activités d'échauffement ou module sa voix d'une certaine manière lorsqu'il donne des consignes. Adopter la perspective des participants pour comprendre la dynamique organisationnelle des échanges permet rarement, lorsqu'on travaille sur des interactions spontanées, de délimiter des unités clairement distinctes. Les dynamiques interactionnelles structurent l'échange de manière beaucoup plus complexe que ce que prévoient les modèles. Dans cette perspective, l'analyse de la structuration des échanges constitue plus un fil d'analyse qu'un outil de découpage à proprement parler.

5.4.4 Séquence minimale ou échange ?

On a beaucoup écrit sur le fait qu'il existe, ou non, une différence de nature entre l'échange et la séquence et sur les limites inférieures que l'on pourrait donner à la séquence ou les limites supérieures que l'on pourrait donner à l'échange (Vion 1992, Kerbrat 2005 pour des synthèses des débats). Un échange est-il forcément limité à deux interventions ? Quand 3 ou 4 interventions s'enchaînent et semblent liées pragmatiquement ou thématiquement, constituent-elles une séquence ou un échange ? D'autres questions se posent également comme celles de savoir si un échange peut n'être constitué que d'une seule intervention ou comment traiter deux échanges qui s'entrecroisent (cf. cas des salutations avec un élève arrivé en retard, au milieu d'un échange didactique avec un élève déjà installé au travail). La logique qui veut que l'échange ne peut se définir que par le lien qui s'établit entre deux interventions (paire adjacente chez Sacks ou « acte - marque de la prise en compte de l'acte » dans le modèle genevois) peut conduire, comme le rappellent Vion et Kerbrat-Orecchioni à propos du modèle genevois, à des constructions théoriques très complexes. Vion parle l'un « degré de sophistication et un formalisme qui peuvent paraître déconcertants » (155) et Kerbrat-Orecchioni d'un « effet de haute virtuosité, mais dont on a parfois du mal, de l'extérieur, à évaluer la pertinence descriptive, et qu'on est en tout état de cause, incapable de produire soi-même, si l'on n'a pas participé activement aux travaux du groupe et à l'élaboration progressive du modèle » (1990 : 241).

Comme nous l'avons exposé ci-dessus, dans le cadre de l'analyse des interactions didactiques, le repérage de l'architecture des échanges ne constitue généralement pas le but de l'analyse mais n'en est qu'un outil. Les découpages en séquences que l'on peut faire d'un même corpus sont aussi nombreux que les lunettes (pragmatiques, thématiques, participatives etc.) que l'on peut chausser pour opérer le découpage. Le terme de « séquence » doit pouvoir désigner toute unité dialogale qui permet de découper une « étape ». Il nous semble de ce fait

inutile de chercher à identifier une différence de nature entre l'échange et la séquence.

Malgré tout, on aura du mal à échapper au terme « échange », très utilisé dans le champ de l'analyse des interactions en général, et des interactions didactiques en particulier. On peut d'abord considérer qu'il offre un substitut lexical utile au terme séquence⁸³ lorsqu'on parle de « séquences courtes » voire « minimales ». L'échange est alors considéré comme une séquence que l'on ne peut pas découper en séquences plus petites. Le terme « échange » est utilisé dans le champ de l'analyse des interactions didactiques, notamment pour désigner un type particulier de séquence minimale, caractéristique des échanges qui se développent en contexte didactique, que l'on appelle « échange ternaire ». Il se caractérise comme l'enchaînement de 1. une question « didactique », dite aussi « fausse question » parce que l'enseignant en connaît la réponse, 2. Une réponse de l'apprenant et 3. un « feedback » où l'enseignant évalue la pertinence de la réponse donnée par l'apprenant.

Il est bien rare qu'un cours, quelle que soit la méthodologie mise en œuvre, échappe complètement à l'apparition de ce type de séquence minimale, qui ne peut par ailleurs apparaître que dans un contexte éducatif. Les trois interventions suivantes, extraites du corpus cité plus haut illustrent ce type d'échange.

59. P *qui vous avez entendu*
 60. Laos *des vendeurs*
 61. P *des vendeurs* ↘ *très bien:*

Dans la suite du corpus, les apprenants, poursuivant et co-construisant (Cicurel 1994) leur réponse à la question de l'enseignant, produisent l'enchaînement suivant.

62. Laos *et XX=*
 63. Sonia *=la femme*
 64. Laos *la femme*
 65. Sonia *la femme elle parle avec les vendeurs*
 66. Laos *des clients*
 67. P *et des clients voilà vous avez entendu / des vendeurs / et des clients* ↘
très bien ↘ *alors maintenant on va réécouter d'une façon un petit peu*

⁸³ Pour ne rien simplifier, il arrive aussi que les interactionnistes utilisent le terme « échange » dans un sens tout à fait générique, comme substitut de « interaction » et pour désigner tout simplement le matériau verbal interactionnel. Par exemple : « la relation interpersonnelle se construit également dans l'échange ».

plus précise / je vous ai donné / je vous ai préparé / des feuilles / pour répondre aux questions <elle les distribue>

On voit ici encore une fois que les modèles d'analyse permettent difficilement d'être « appliqués » aux données réelles et qu'ils peuvent tout au plus aider à penser la réalité complexe du développement des échanges. En effet, les interventions 63, 64, 65 et 66 constituent une réponse co-construite à la question posée en...59. On a donc un premier échange ternaire classique en 59-60-61 puis un deuxième échange ternaire qui tout en présentant bien les trois temps classiques de ce type d'échange présente plusieurs spécificités : il est « discontinu » (question en 59- réponse en 62 et suivantes) ; le deuxième temps, celui de la réponse, est composé de plusieurs interventions ; enfin le troisième temps, celui de l'évaluation est double. L'enseignante, en 67, enchaîne une évaluation des réponses apportées dans cet échange là (« et des clients voilà »), reprise immédiatement dans une évaluation globale de la réponse apportée dans l'échange précédent (59-60-61) et dans l'échange (59-62-63-64) (vous avez entendu/des vendeurs/ et des clients *↘ très bien ↙*). La question posée en 59 vaut pour les deux échanges, de même que l'évaluation de 67 clôture aussi les deux échanges.

Plus qu'à un formalisme et à une théorisation excessives, le caractère opératoire du modèle de « découpage » ne peut tenir qu'à sa souplesse, d'où la proposition de ne retenir qu'une seule « petite » unité dialogale, « la séquence », dont on admet que les contours doivent être reprécisés à chaque emploi. Suivant que je travaille sur les stratégies enseignantes pour échapper à la ritournelle de l'échange ternaire (ici en ne répétant pas la question initiale et en laissant les apprenants co-construire leurs réponses⁸⁴), aux formes de l'évaluation ou aux modalités de co-construction des réponses par les apprenants, je ne délimiterai pas la séquence (ou les séquences) complexe(s) ci-dessus, de la même manière.

5.5 Découpage de l'interaction et présentation de la transcription

Outre son utilité pour la sélection des données que l'on souhaite analyser, le découpage « pré-interprétatif » s'impose également pour résoudre certains problèmes de transcription.

Parmi les problèmes que posent les questions de découpage, on peut en rappeler au moins deux : lorsque l'on découpe un échange, la frontière entre deux unités peut-elle passer au milieu d'une unité de rang inférieur ? Une unité de rang supérieur peut-elle être constituée d'une seule unité de rang inférieur,

⁸⁴ Sur la co-construction des tours de parole des apprenants en classe de langue voir Cicurel 1994.

voire contenir une unité d'un rang supérieur ? Or la réponse que l'on apporte à ces questions a une incidence directe sur la manière de transcrire. Prenons le passage suivant, extrait d'un début de cours où l'enseignante et les apprenants font connaissance. L'enseignante dialogue successivement avec chacun des étudiants de son petit groupe pour faire connaissance. Le passage suivant est extrait de ses échanges avec « Katia » et « Sonia », apprenantes allemandes.

Cours d'Adèle-activité de prise de contact Corpus V. Bigot 2002

47 : P : d'accord est-ce que vous vous connaissiez avant d'être ici

48 : Sonia : non

49 P : non vous avez fait connaissance ici <s'adressant plus fort à un étudiant qui arrive en retard> bonjour <> et vous êtes :euh + de quelle région d'Allemagne

50 Katia : je viens de

Le mode de transcription choisi pour les interactions présentées dans ce cours privilégie la visualisation d'une unité que l'on peut appeler « intervention » (à la suite notamment de Vion). Ce sont les changements de locuteurs qui marquent la fin d'une intervention. L'intervention constitue donc la plus grande unité monologique. Ses limites sont fixées par les interventions des autres participants. Tant qu'un locuteur parle sans être interrompu, on peut considérer qu'il s'agit d'une seule intervention. Chaque intervention est numérotée.

Une intervention est souvent composée de plusieurs « actes constitutifs » (Vion 1992 : 169) comme c'est le cas ci-dessus en 47 et en 49. L'enseignant commence par clore l'échange précédent, en reprenant ou confirmant ce que vient de dire l'apprenant puis il ouvre un autre échange. La frontière des échanges passe donc ici au milieu de l'intervention 47. L'intervention 49 est encore plus complexe car l'enseignant, après un premier acte réactif qui conclut l'échange 47-48, ouvre un échange en saluant un autre apprenant. Cet échange ne donne pas lieu à réponse verbale. On peut considérer que sur le plan verbal, l'échange est tronqué. L'échange est soit tronqué (pas de réponse) soit constitué d'une intervention non verbale que la caméra n'a pas filmée. Dans tous les cas de figure, l'enseignant enchaîne en posant sa nouvelle question à l'étudiante allemande sans avoir été interrompue verbalement et elle ouvre un nouvel échange. On peut donc considérer qu'un échange est venu s'insérer à l'intérieur de l'intervention 49. Si l'on considère, comme le fait Vion, qu'une intervention ne peut « avoir des constituants de même niveau ou de niveau supérieur », on considère que le « bonjour » appartient forcément à un autre échange, tronqué si l'apprenant arrivé en retard ne salue pas, complet mais partiellement non-verbal si l'apprenant en retard a salué silencieusement sans que cela n'ait pu être relevé

dans les données. Il serait alors plus logique de transcrire ce qui constitue une seule intervention (49) dans la transcription ci-dessus, en découpant comme suit :

1 P : *d'accord est-ce que vous vous con/nais/siez avant d'être ici*

2 Sonia : *non*

3 P *non vous avez fait connaissance ici*

4 P *bonjour*

5 : P *Et vous êtes :euh + de quelle région d'Allemagne*

6 : Katia : *je viens de*

Dans les interactions didactiques, l'enseignant est souvent amené à ouvrir des échanges qui restent dans l'incomplétude (aucun apprenant ne lui répond). Parfois, lorsqu'un long silence suit une question qu'il a posée, l'enseignant reformule sa question, l'adresse à un étudiant ou des étudiants précisément (« ceux qui étaient avec moi l'année dernière vous connaissez la réponse ») etc. On pourrait considérer chaque silence comme une forme de réponse. Le silence de la part des apprenants pouvant être interprété comme signifiant « Nous ne savons pas ». Et chaque relance de l'enseignant peut alors être considérée comme l'ouverture d'un nouvel échange (que l'on qualifiera de « tronqué » si la question n'est pas suivie d'une réponse). Le nombre de lignes de la transcription s'en trouve alors très largement augmenté. C'est pourquoi on choisit généralement de regrouper dans une même intervention les différents actes de parole d'un enseignant qui s'enchaînent sans intervention d'apprenant, même s'ils appartiennent, comme dans l'exemple de l'intervention 49 ci-dessus, à 3 échanges différents. Cela permet de ne pas multiplier le nombre de lignes de la transcription, et permet de visualiser facilement la longueur des prises de parole des différents participants

Il faut mentionner ici l'alternative intéressante que représentent les transcriptions dites « en partition » (Vion 1992, p.266 et suiv. par exemple). Elles évitent d'hypothéquer le découpage avant l'analyse en se contentant de montrer visuellement la successivité (ou la simultanéité) des productions vocaliques sans leur donner, par un jeu de numérotation ou de retour à la ligne, le statut de tour de parole, d'intervention ou autre. Seules les lignes y sont numérotées et les changements de locuteurs sont rendus visibles par la mise en espace. On aurait, pour cet échange

1	P	d'accord est-ce que vous vous connaissiez avant d'être ici	Non vous fait
2	S		non
3	P	connaissance ici bonjour et vous êtes :euh + de quelle région d'Allemagne	
4	K		Je viens

Ce type de mise en forme de la transcription, qui présente également comme avantage de mettre parfaitement en valeur les chevauchements, présente des difficultés de mise en page qui expliquent sans doute qu'il soit rarement adopté dans les transcriptions de classe où l'on travaille sur des corpus longs, sans logiciel de transcription.

5.6 Du « découpage » en activité et en étapes à la « délimitation » des séquences

La structuration de l'interaction pose non seulement des défis aux participants aux interactions, qui doivent continuellement s'ajuster l'un à l'autre pour ouvrir leur échange, le structurer et enfin le clore, mais elle pose aussi des difficultés redoutables aux analystes. Comme le remarquait Kerbrat-Orecchioni : « ce n'est pas un hasard si les conversationnalistes ont une prédilection particulière pour les séquences d'ouverture et de clôture, ou pour les paires adjacentes de type « summon-answer » (Kerbrat-Orecchioni (1990 : 268). Celles-ci apparaissent comme étant les plus « grammaticalisées » et pourtant même elles « sont sujettes à d'infinies variations » (id.ibid : 270). Lorsqu'on analyse les interactions didactiques, on tient compte du fait que deux logiques de structurations se superposent, laissent des traces dans l'échange et parfois entrent en contradiction : la structuration planifiée en amont du cours par l'enseignant et la structuration hic et nunc, celle qui résulte des différents ajustements des participants au développement de l'échange et peut parfois conduire à une déplanification importante de la structure initialement prévue.

Les trois unités de découpage que nous proposons de mobiliser pour procéder au découpage pré-interprétatif (le cours, l'activité, l'étape) relèvent de la structure planifiée. L'enseignant sait normalement avant de commencer le cours quelles seront les principales activités de son cours et quelles seront les étapes qui constitueront chacune de ces activités. Même s'il est amené à décider au dernier moment d'introduire une activité non-planifiée, la mise en œuvre d'une activité et son déroulement relèvent bien, dans un enseignement « classique », du choix unilatéral de l'enseignant. La mise en valeur des structures de l'interaction didactique au niveau des plus petites unités (séquences et éventuellement échanges) est fortement dépendante des critères d'analyse que

l'on se donne et implique l'analyse des dynamiques interactionnelles qui sous-tendent la structuration. Il conviendrait plutôt ici de parler de délimitation de séquences, le terme permettant mieux que celui de découpage, d'envisager que le travail puisse être refait à différentes reprises et de différentes manières.

6 Le contexte : enjeux méthodologiques et théoriques

Lorsqu'on choisit de travailler sur des enregistrements sonores ou audiovisuels d'interactions dans les classes, la question des données qu'il faut recueillir parallèlement aux enregistrements se pose immédiatement. Bien entendu, la réponse à cette question méthodologique dépend des questions de recherche que l'on a formulées et de la manière dont on envisage les relations entre contexte et données interactionnelles. Nous nous interrogerons, dans ce chapitre, sur les données contextuelles nécessaires pour pouvoir analyser le matériau verbal et paraverbal de l'interaction. Nous commençons donc par revenir sur la notion de contexte, avant de définir les différents types d'informations contextuelles qu'il peut être pertinent de recueillir autour de l'enregistrement du cours. Nous évoquons ensuite d'autres types de données que l'on peut recueillir parallèlement aux enregistrements de classe, dans le cadre des approches que l'on peut qualifier d'ethnographiques, où l'analyse d'interactions sort du cadre strict de l'analyse interactionnelle. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous discutons des relations que le chercheur tisse avec le terrain et ses acteurs.

6.1 *Le contexte des échanges*

Nous nous interrogeons donc ici sur les caractéristiques du contexte que l'on peut considérer comme pertinentes lorsqu'on analyse une interaction didactique. La question du contexte, son caractère mouvant, le jeu de construction mutuelle qu'il entretient avec les interactions verbales, les oppositions qu'on peut lui associer (externe vs interne / construit/donné / macro vs micro) ont été discutés à de très nombreuses reprises. Nous revenons ici sur ces discussions, moins pour apporter une contribution théorique à ce débat où tout semble avoir été dit que pour réfléchir aux questions pratiques que pose la question du contexte dans le champ de l'analyse des interactions didactiques. La question de la pertinence des éléments du contexte pour l'analyse des interactions est aussi cruciale que complexe. Elle est complexe parce que le contexte ne connaît a priori aucune limite, ni d'un point de vue synchronique, ni d'un point de vue diachronique. On peut considérer le contexte comme « construit dans l'échange » mais aussi, d'une certaine manière, comme « construit par les questions du chercheur ». Elle est cruciale parce que c'est la manière dont on définit le contexte, son étendue, et sa pertinence pour l'analyse des données interactionnelles qui détermine le type de données que l'on doit recueillir, parallèlement à l'enregistrement des cours.

6.1.1 Les tentacules du contexte

Le caractère indispensable du contexte pour l'interprétation du sens d'un énoncé apparaît clairement à travers l'emploi des items du langage qualifiés d'indexicaux dont « la référence varie systématiquement avec les circonstances de leur usage, c'est-à-dire avec leur profération en contexte » (Armengaud 1993 : 49). Réservé à l'origine aux embrayeurs du discours comme « cela », « je », « vous », « hier »...le qualificatif "indexical" peut être étendu à l'ensemble du langage et « désigne l'incomplétude naturelle des mots, qui ne prennent leur sens "complet" que dans leur contexte de production, que s'ils sont "indexés" à une situation d'échange linguistique. (...) La signification d'un mot ou d'une expression provient de facteurs contextuels tels que la biographie du locuteur, son intention immédiate, la relation unique qu'il entretient avec son auditeur, leurs conversations passées » (Coulon 1986 : 29).

Une fois accepté et pris en compte le caractère indispensable du contexte dans l'analyse des données, se pose la délicate question de sa « délimitation ». En effet, la prise en compte du contexte, quelle que soit son étendue, ne peut jamais permettre à l'analyste de procéder à une interprétation complète et totalement fiable d'un énoncé. Bateson l'explique ainsi :

« A chaque étape en direction d'une unité supérieure - l'unité supérieure étant toujours l'unité plus petite plus son cadre immédiat -, la restriction des référents possibles devient plus sévère. (...) La signification n'approche de l'univocité ou de l'absence d'ambiguïté que lorsqu'on accepte d'examiner de très grandes unités du courant communicationnel. Et même alors, l'approche de l'ambiguïté zéro sera asymptotique. Au fur et à mesure que l'on admettra des ensembles de données plus importants, la probabilité d'une interprétation s'accroîtra, mais on n'aboutira jamais à une preuve. (...) Concrètement, cela voudrait dire qu'aucune collection finie de données ne conférerait une absence complète d'ambiguïté à quelque élément pris en son sein. Quelle que soit l'ampleur de la définition du « contexte », il pourrait toujours y avoir des contextes plus vastes dont la connaissance renverserait ou modifierait notre compréhension d'items particuliers » (Bateson 1971 : 127).

Goodwin et Duranti dans l'introduction de *Rethinking context* (1992 : 6-9) s'appuient sur des travaux plus anciens de Ochs pour distinguer quatre dimensions du contexte :

1. Le *Setting*, qui correspond au « cadre physique et social » dans lequel a lieu l'événement. Il s'agit donc de l'organisation de l'espace dans lequel l'interaction prend place mais également du cadre « social », tel que le construisent, notamment, les statuts activés des participants

2. le *behavioural environment* qui regroupe toute la dimension non-

verbale du contexte construit par les attitudes, postures gestes etc. des participants⁸⁵ ;

3 *language as context*, qui renvoie à la fonction contextualisante que peuvent jouer les « choix » des locuteurs (entre deux variétés de langue, par exemple), ou encore le rôle contextualisant des genres dans lesquels s'inscrivent les discours produits. Les discours produits sont donc vus comme participant à la définition du contexte, d'une part parce qu'ils convoquent/actualisent des éléments du contexte physique, social etc. contribuant ainsi à les rendre pertinents et d'autre part parce que chaque discours peut être considéré comme contextualisant d'autres discours, dont il contribue à construire le sens.

4. *Extrasituational context*, qui invite à prendre en compte, pour l'analyse et l'interprétation de phénomènes aussi locaux que des hésitations, des choix lexicaux, le fait d'occuper ou non le terrain de la parole etc., des éléments du contexte social dans lequel s'inscrit plus largement l'interaction analysée. Il s'agit notamment du statut des participants qui donne à leur parole une plus ou moins grande légitimité.

6.1.2 Comment définir le contexte pertinent pour l'analyse d'interactions didactiques ?

Le contexte est donc potentiellement infini mais force est, pour l'analyste, de « faire des choix » justifiables. On peut choisir, à l'instar de certains interactionnistes (notamment ceux qui travaillent dans une perspective ethnométhodologique), de ne retenir que les caractéristiques du contexte qui sont « activées » par les participants dans l'échange. « Si c'est un phénomène, il doit être dans l'interaction⁸⁶ » affirmait déjà Sacks en 1963 (cité par Van Lier 1988 : 61). Dans cette perspective, la manière dont les acteurs agissent n'est pas déterminée par le contexte. Ceux-ci rendent pertinent ou « non pertinent » dans l'échange telle caractéristique du site où ils se trouvent, telle caractéristique du statut des partenaires de l'échange et configurent eux-mêmes le contexte de leur échange. C'est ce qu'on peut appeler le « contexte configuré interactionnellement par les acteurs »⁸⁷.

⁸⁵ Tous les exemples qu'ils donnent sont bien de l'ordre du non-verbal et ils qualifient d'ailleurs cette deuxième dimension du contexte de « behavioural environment of talk ». Goodwin et Duranti précisent certes que cette deuxième dimension ne constitue par un niveau non-verbal indépendant du niveau verbal mais au contraire, en relation étroite et réfléchie avec le discours co-construits (1992 : 6) mais pour autant, ils la distinguent bien de la suivante qui, elle, englobe tout le domaine verbal. Nous ne suivons donc pas Cambra-Giné lorsqu'elle propose de traduire cette deuxième dimension du contexte par « environnement comportemental verbal et non-verbal » (2003 : 55).

⁸⁶ Notre traduction de : « If it's a phenomenon it must be in the interaction »

⁸⁷ Sur les enjeux de la définition du contexte par les acteurs, et par le chercheur (dans leur cas l'anthropologue), la synthèse proposée par Bornand et Leguy (2013) permet de mettre en perspectiv

Prenons le cas d'une salle de classe où des étudiants, réunis quelques minutes avant le début de l'heure du cours, ont entamé une grande conversation liée à un mouvement de grève dans l'Université. Si, au moment où l'enseignant entre dans la classe, ils cessent leurs conversations, s'installent à leur place, changent de posture, sortent leurs cahiers etc., ils rendent pertinent le statut professionnel de l'enseignant, ils se catégorisent comme des apprenants. Ils rendent également pertinente la fonction « classe » de la salle où ils se trouvent et contribuent ainsi à définir un contexte qui permet l'ouverture d'une interaction de type didactique. L'enseignant, en s'installant derrière son bureau, peut choisir de commencer son cours de manière rituelle, en rappelant par exemple ce qui s'est fait la semaine précédente. Il inscrit ainsi l'échange dans l'histoire conversationnelle du cours et contribue également à construire un certain contexte pour l'échange. D'une certaine manière, il « neutralise » le contexte large de grève que connaît l'Université. Il peut aussi choisir de faire précéder son cours, de manière non-rituelle, en proposant par exemple dix minutes de discussion sur la situation politique, « actant » ainsi le contexte de turbulence politique, et néanmoins commencer ensuite son cours (si les étudiants acceptent de configurer, avec lui, le contexte de cette manière). On peut imaginer un troisième cas de figure où les étudiants continuent leur discussion, l'enseignant se prend au jeu et y participe en s'installant avec eux sur une table, et en se mêlant à l'échange. Les participants n'activent pas leurs statuts distincts et complémentaires d'étudiants et d'enseignant mais un statut commun de « membres de la communauté universitaire ». En tournant le dos au tableau, en s'asseyant de manière aléatoire sur les tables et les chaises sans respecter les espaces dédiés à l'enseignant et aux étudiants, ils ne rendent pas non plus pertinent le statut de « salle de classe » du lieu dans lequel ils se trouvent. Même la notion « d'heure de début de cours » que l'on pourrait croire fixe et indépendante de toute action des participants se trouve interrogée puisque l'heure peut passer sans que le cours commence. Le statut institutionnel du lieu (i.e. salle de classe), le statut professionnel de l'enseignant, l'heure de début de cours sont des caractéristiques potentielles du contexte que les participants peuvent ou non « rendre pertinentes » par leur posture, leur manière d'occuper l'espace, leur manière de construire interactionnellement les discours (thèmes traités, modes de circulation de la parole, termes d'adresse...).

Si l'on veut analyser les débats qui se développent dans le cas où les participants, au lieu de « faire cours », s'engagent dans une conversation, discussion ou dispute animée, il semble difficile de s'intéresser au contexte configuré par les participants sans préciser ces caractéristiques du contexte potentiel qui sont rendues pertinentes mais également celles qui ne le sont pas. La transgression de « l'attendu » (en ne jouant pas les rôles interactionnels liés

au statut d'enseignant ou d'étudiant⁸⁸ et en n'occupant pas l'espace classe de manière conventionnelle) devrait être prise en compte par celui qui voudrait analyser ce débat. La discussion prend une autre dimension aux yeux des participants, du fait même qu'elle se passe en lieu et place d'un cours. On ne peut donc limiter l'analyse aux caractéristiques du contexte que les participants rendent pertinents dans l'échange. Une analyse de ce qui se passe « en creux » s'impose. Le lieu de l'interaction (salle de classe), l'heure (du cours), le statut d'enseignant de l'adulte arrivé dans la classe sont des caractéristiques potentielles du contexte que les participants ont choisi de ne pas activer mais que le chercheur ne peut pas ne pas mentionner car elles contribuent à configurer le contexte de l'échange. Ce faisant, il opère des choix puisqu'il pourrait aussi parler du soleil printanier qui inondait la salle, du violent tremblement de terre qui a secoué l'Algérie la veille et qui occupe la une des médias et les esprits depuis 24 heures, de l'absence de tel ou tel étudiant du groupe... autant de caractéristiques potentielles du contexte que les participants n'ont pas non plus activées mais que le chercheur choisira probablement de ne pas mentionner.

Il est donc essentiel de rappeler, à la suite entre autres de Gajo et Mondada (2000 : 23) que le contexte est construit par « les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants – dont il s'agit de rendre compte ». Peut-on pour autant affirmer que « le contexte n'est pas défini par l'analyste » (id. ibid) ? Ce sont certes les participants qui *configurent* le contexte de/à travers leurs échanges mais on peut considérer que c'est l'analyste qui le *définit*, en s'appuyant sur les dits et les non-dits.

Les « données contextuelles » que l'on recueille et qui constituent ce qu'on peut appeler « le contexte potentiel » visent à nous permettre de mieux « chausser les lunettes » des participants, en nous permettant d'avoir accès aux informations dont eux disposent au moment de l'interaction. A la suite de Arditty et Vasseur (1999 : 8) on peut donc considérer que le chercheur ne doit se priver « d'aucune source d'information, sur le cadre interactionnel, sur les participants, sur leurs relations préalables, etc. ». Il note ainsi, au moment où il enregistre l'interaction, toutes les informations qu'il estime a priori potentiellement pertinentes et dont il tâchera, par l'analyse des discours co-construits par les participants, par l'explicitation des implicites et l'interprétation des silences et des non-dits, de comprendre a posteriori dans quelle mesure elles contribuent à la configuration du contexte de l'échange par les participants. Ces données que le chercheur considère comme a priori pertinentes sont en partie sélectionnées par la ou les questions de recherche auxquelles il veut apporter des

⁸⁸ Kerbrat-Orecchioni (2005 : 75) rappelle d'ailleurs que Sacks lui-même considère comme « *omnirelevants* » le statut des participants.

réponses. Ainsi, dans une recherche sur la mise en place de rituels où l'on filme par exemple des cours de début d'année, il peut s'avérer très important de savoir que tel apprenant a déjà eu cet enseignant-là une année antérieure pour mieux comprendre le rôle de « relais » que lui fait jouer l'enseignant⁸⁹, cette même information du contexte « potentiel » pouvant être considérée comme négligeable dans une étude qui serait centrée, par exemple, sur les relations oral-écrit dans l'utilisation du tableau.

Tout en réaffirmant que le contexte est configuré par les participants à l'échange, il nous semble important de réfléchir, en amont de la recherche, aux choix que l'on sera amené à opérer dans le relevé des informations du contexte potentiel. Le chercheur doit non seulement se demander de quelles informations il aura besoin pour conduire ses analyses mais également définir les informations qu'il choisit d'inclure dans le corpus de données (ou d'attacher à la transcription), même si elles ne nous semblent pas indispensables pour ses analyses. On peut avancer au moins trois types de raisons qui justifient de recueillir très largement les données contextuelles à l'entour de l'interaction verbale :

- les questions de recherche sont susceptibles d'être affinées ou redéfinies pendant l'analyse des données ;

- les corpus ont vocation à être mutualisés pour des recherches plus larges et donc réexaminés avec d'autres questions de recherche que celles du chercheur qui a constitué le corpus ;

- il n'est pas toujours facile de « récupérer » des données contextuelles après avoir terminé les enregistrements

Cambra-Giné plaide aussi pour une approche large du contexte, évoquant tour à tour une logique de contextes en « cercles concentriques » (qui vont de la classe au monde social environnant), et de cultures environnantes en interrelation, qui se rencontrent dans la classe. Défendant l'intérêt d'une approche ethnographique de classe de langue, Cambra-Giné recommande en toute logique de se « limiter à une analyse de quelques cas : il vaut mieux entrer le plus à fond possible dans les situations étudiées, connaître le groupe et son histoire, l'établissement, la vie professionnelle de l'enseignant, ses relations avec ses collègues etc. de sorte que ces données contextuelles soient disponibles pour pouvoir interpréter, avec un minimum de vraisemblance, ce qui se passe dans la classe » (Cambra-Giné 2003 : 63).

Pour réfléchir aux données contextuelles susceptibles d'être considérées comme « pertinentes » pour une analyse d'interactions didactiques, nous proposons de distinguer cinq grands « champs contextuels ». Tout chercheur

⁸⁹ Cf. Bigot 2002.

analysant des interactions didactiques devrait être en mesure de justifier ses choix de collecter ou non des données pour chacun de ces 5 « champs contextuels » et d'explicitier les méthodes de recueil de données qu'il a choisies.

6.2 Cinq dimensions du contexte pour l'analyse des interactions didactiques

Les cinq dimensions du contexte que nous proposons s'appuient sur le modèle en quatre points de Goodwin et Duranti présenté plus haut. Elles tiennent compte et intègrent des spécificités de l'interaction didactique en classe de langue. Ces interactions s'inscrivent en effet toujours, et par définition, dans une histoire interactionnelle plus ou moins longue qu'elles construisent pas à pas. Il nous semble donc important de donner à cette dimension diachronique du contexte, une place à part. Nous choisissons, par ailleurs, de ne pas chercher à séparer écrit et oral (l'un pouvant devenir contexte de l'autre et vice versa) ou verbal et paraverbal. La circulation et la complémentarité entre les codes sémiotiques est particulièrement riche en classe de langue où le spectre omniprésent du malentendu invite à la multiplication de signifiants éventuellement redondants et à l'explicitation des indices de contextualisation. Ainsi, un enseignant qui interrompt un élève pour le corriger pourra indiquer le statut métalinguistique de son intervention en levant un doigt à côté de son visage et/ou en ouvrant grand les yeux et en regardant vers le haut, et en commençant son intervention par « attention ». Par ailleurs, ce que Goodwin et Duranti nomment *l'extra-situationnal setting* mérite, dans le cadre des interactions didactiques qui peuvent se développer dans des cadres institutionnels plus ou moins contraignants, une attention particulière. L'espace physique fonctionne comme un emboîtement de poupées gigognes dont l'unité spatiale la plus petite (la classe) est plus ou moins isolée/protégée des interactions physiques et symboliques avec l'extérieur (les autres classes, l'établissement et sa direction, le quartier). Les interactions se développent dans un cadre social déterminé par le cadre physique immédiat, qui définit des statuts facilement identifiables (étudiants, enseignants, stagiaires, inspecteurs...), mais de nombreuses autres catégorisations sociales (genre, génération, appartenances culturelles...) des participants peuvent venir contribuer à la configuration du contexte de l'interaction. Nous proposons donc de baliser le vaste champ des données situationnelles et extra-situationnelles susceptibles d'intervenir dans la construction du contexte des interactions de la classe de la manière suivante :

6.2.1 Le co-texte verbal et non-verbal immédiat

La première délimitation du contexte à laquelle procède l'analyste concerne le choix des unités verbales, para-verbales (unités supra-segmentales, onomatopées, soupirs...) et non verbales (proxémie et kinésie) de l'interaction

qui seront enregistrées, transcrites, prises en compte, analysées. Dans la mesure où ces outils sémiotiques font partie intégrante de la communication verbale orale, on peut parler à ce propos de co-texte para-verbal ou non verbal (Maingueneau 1996 : 26). L'enregistrement audio permet de saisir la plupart des données para-verbales. Les postures, gestes et mimiques ne peuvent, eux, être captés que dans le cadre d'enregistrements vidéo, dont on a évoqué le caractère contraignant (nécessité d'avoir recours à plusieurs cameras) et qui parfois se révèle difficile (perturbation des élèves et de l'activité d'enseignement-apprentissage) ou impossible (obtention des autorisations à filmer et à exploiter les films).

L'observation « *in vivo* », qui double le plus souvent⁹⁰ l'enregistrement du cours, peut partiellement compenser le « hors champs de la vidéo ». Mais l'observateur, dans l'impossibilité de tout relever, doit faire des choix. Ceux-ci sont dictés soit par l'interprétation qu'il fait, dans le *hic et nunc* de l'échange, de ce qu'il pense être pertinent ou par la grille d'observation qu'il a éventuellement élaborée avant le cours en fonction de ses questions de recherche. Dans tous les cas, les risques qu'au moment de l'analyse des interactions, le chercheur regrette l'absence de certains éléments du co-texte ne peut pas être ramené à zéro.

Il y a également, dans l'analyse des interactions verbales en classe de langue, tout un matériau linguistique qui vient tisser, avec les discours des interactants, un écheveau intertextuel complexe et dont la trace est souvent indispensable pour comprendre et analyser les interactions verbales orales entre participants. Les supports audio, vidéo ou écrits, apportés par le manuel, l'enseignant ou les apprenants, les écrits plus ou moins éphémères et impromptus du tableau⁹¹ qui focalisent l'attention du groupe sur un même support sont autant de « textes » que le chercheur, suivant les questions de recherche auxquelles il veut répondre, aura intérêt à prendre en compte. On peut le qualifier de « co-texte verbal » de l'interaction didactique.

6.2.2 Le cadre physique et participatif immédiat

Cicurel note, dans les interactions de classe, « la fréquence des déictiques (« là », « cette feuille », « cette page-là devant vous ») qui sont des indices de renvoi au support utilisé et par conséquent au contexte présent, celui du cadre-classe dans lequel vont s'accomplir les activités d'apprentissage » (Cicurel 2011 : 91). Ces données sur l'environnement immédiat de l'échange doivent être collectées. Ainsi, la disposition des participants dans la classe, la présence de

⁹⁰ Il existe de rares situations où le chercheur place une ou plusieurs caméras dans la salle mais n'assiste pas directement au cours.

⁹¹ Sur la dimension oralographique des interactions didactiques, voir le chapitre 2 de ce cours.

tableaux, photos, le recours à des supports etc. sont autant d'informations qui, si elles ne sont pas saisies par la vidéo ou par des photos, peuvent à défaut être notées (croquis, description...).

Par ailleurs, la classe est le théâtre de micro-événements multiples, qui sont l'occasion, pour les participants, de sortir de l'échange orienté vers le but d'enseignement-apprentissage qui les confine à des rôles bien spécifiques. Un apprenant fait tomber un objet, un autre arrive en retard, le directeur entre pour donner une information etc. On remarque qu'enseignant et apprenants se saisissent souvent de ces petits « déraillements » de la mécanique interactionnelle pour ouvrir des séquences dites parenthétiques, qui offrent une respiration et sont, dans les cours de langue, bien souvent elles aussi reconverties en séquences non-planifiées d'enseignement-apprentissage. Ainsi, dans l'enregistrement audio d'une classe de maternelle où les élèves⁹² sont en train d'apprendre à saluer et à compter en kicongo, avec l'aide d'une maman, on entend soudain la maîtresse dire « M'bote Patrick ». Puis on entend des enfants reprendre en chœur « M'bote Patrick ». Cette intervention ne peut être comprise que si l'on sait que la porte a été ouverte discrètement par Patrick, enseignant spécialisé venu chercher deux élèves pour une séance de travail personnalisé. Les séquences de ce type fleurissent dans les cours de langue : séquences de vœux suite à un éternuement, échange de remèdes de grand-mère lorsque les problèmes de santé d'un des participants sont thématiques dans l'échange, échanges de proverbes etc. Tout événement semble « bon à prendre », du moment qu'il fait entrer sans effort cet « extérieur » de la classe (Cicurel 2011 : 86) auquel les enseignants cherchent à préparer leurs élèves. Or le déclenchement de ces échanges ne laisse pas toujours de trace et nécessite donc que l'enregistrement et sa transcription soient accompagnés d'un minimum de commentaires de l'observateur qui éclairent ce qui se passe.

6.2.3 Le co-texte diachronique ou l'histoire interactionnelle commune du groupe classe

Une des caractéristiques du cours est de s'inscrire dans une histoire interactionnelle relativement longue et cadrée qui permet aux apprenants et aux enseignants de partager des mondes sur lesquels ils s'appuient pour construire ensemble le sens de leurs échanges. Cette histoire interactionnelle fonctionne comme un « co-texte » non-immédiat et elle est très souvent mobilisée explicitement dans les échanges, comme nous l'avons vu. Les références explicites à des épisodes passés de l'histoire interactionnelle ne constituent pas des défis méthodologiques importants en termes de sélection des données co-

⁹² Donnée recueillies dans le cadre du projet « pluri-L » (Pluri-l.org)

textuelles pertinentes puisque le discours de l'enseignant ou des apprenants signale clairement sur quel co-texte doit s'appuyer la construction du sens⁹³. Mais cette inscription de l'échange dans l'histoire interactionnelle du groupe peut être implicite. Des gestes peuvent ainsi se charger d'un sens conventionnel partagé uniquement par l'enseignant et ses élèves. L'observateur qui ne vient qu'une fois dans une classe, peut « passer à côté » du geste en question (et ne pas voir par exemple que l'enseignant a sollicité, par un petit geste de la main, une auto-correction), ou il peut saisir le geste sans être capable de l'interpréter. A propos du métalangage utilisé dans la classe, Cicurel a montré l'émergence d'un métalangage « ad hoc » qui doit rendre vigilant celui qui analyse un corpus isolé car « il lui est difficile d'attribuer au discours grammatical la cohérence qu'il a en réalité pour les apprenants, qui, eux, sont habitués aux conventions utilisées par l'enseignant ». (Cicurel, 1986 : 39). Les conventions de communication qui se construisent au sein d'un groupe classe, restent largement incompréhensibles si l'on assiste à un seul épisode de l'histoire interactionnelle d'une classe. On voit donc pourquoi le chercheur peut avoir intérêt, sinon à enregistrer, du moins à observer plusieurs cours avant celui ou ceux sur lesquels il compte prioritairement concentrer ses analyses.

On peut rajouter dans cette rubrique un certain nombre d'informations qui cadrent institutionnellement l'histoire interactionnelle dans laquelle s'inscrit le cours (fréquence et durée du cours, caractère obligatoire ou non du cours, enjeux) ou d'épisodes à venir qui, bien que situés en aval du cours, pourraient avoir une influence rétroactive sur son déroulement (modalités de l'évaluation finale etc.). Comme toujours, les questions de recherche orientent la sélection des éléments contextuels jugés pertinents pour l'analyse. Ainsi, dans le cadre d'une étude de la construction d'une relation d'autorité en classe, on n'interprétera pas de la même manière le refus d'un élève d'être sorti du cours, si le cours est obligatoire et s'il est facultatif. Cette même question sur la construction des rapports de place nécessite également de se poser la question de qui notera les apprenants et de l'impact de cette note sur la suite ou la fin de leur formation.

6.2.4 Les biographies langagières et éducatives des participants

Par ailleurs, les interactants ont, en dehors de cette histoire commune, des histoires interactionnelles multiples, qui ont jalonné leur vie et qui sont, partiellement au moins, connues des autres participants au cours. Aussi, peut-on être amené, dans le cadre de l'analyse des interactions, à mobiliser des

⁹³ L'observateur peut solliciter des éclaircissements après le cours, s'il ne connaît pas l'épisode auquel il est fait référence.

informations dont on dispose concernant leur statut⁹⁴ (sexe, âge, profession...) et leurs parcours biographiques (parcours migratoire, répertoire langagier, parcours scolaire...). Dans une recherche focalisée sur la co-construction interactionnelle des discours, on ne cherche pas à établir une relation univoque entre une caractéristique biographique ou statutaire et un comportement⁹⁵ : les comportements langagiers des participants sont toujours interprétés par rapport à la dynamique de l'échange. Mais ils ne sont pas non plus étudiés en regardant les acteurs comme des « hommes sans passé ». Les analyses d'interaction de classe évoquées dans ce cours s'inscrivent dans le paradigme « dispositionnaliste » présenté par Lahire (2011), qui réfléchit les deux écueils de l'étude des pratiques humaines qui consistent à adopter une perspective résolument « déterministe » (qui confère « un poids écrasant au passé de l'acteur » id. p.34) ou au contraire à étudier ces pratiques dans une perspective qu'il qualifie de « contextualiste ».⁹⁶

Ces informations biographiques et statutaires sont pertinentes lorsque, partagées par une partie au moins des participants, elles peuvent contribuer à éclairer des allusions, des connivences, des rapprochements, des conflits etc. qui se construisent interactionnellement. Parfois elles sont explicitement mentionnées par les participants « Vous qui avez déjà passé les épreuves du Delf, dites-nous... ». Mais le plus souvent elles restent dans l'implicite. Le chercheur, lorsqu'il mobilise, pour ses analyses, des sources d'information sur les participants, externes à l'échange lui-même, doit être explicite sur 1. La source d'information (un autre cours qu'il a observé, des entretiens avec les participants, des conversations de couloir etc.) 2. Ce qu'il sait du caractère partagé ou non par les autres participants de l'information qu'il mobilise pour construire son analyse. Il doit aussi être prudent et s'en tenir à des hypothèses interprétatives. Je peux faire l'hypothèse que, dans un groupe d'apprenants

⁹⁴ Rappelons que ce terme désigne pour nous les caractéristiques « stables » des participants et que les caractéristiques statutaires se distinguent ainsi des rôles interactionnels par le fait que, même si toutes les caractéristiques statutaires des participants ne sont pas activées dans une interaction, elles ne dépendent pas de l'interaction en cours (sauf interactions liées à des « rites de passage » comme le mariage, la remise de diplôme etc. dont le but est justement de « faire changer » un ou des participants de statut).

⁹⁵ Les caractéristiques biographiques jouent un rôle important mais elles sont difficilement isolables les unes des autres et il est bien difficile de déterminer le poids de chacune d'entre elles. Choisir d'établir ce type de corrélations (au centre de certaines études interculturelles), relève de recherches de type « hypothético-déductif ». Il est nécessaire de travailler sur un grand nombre d'informateurs, de se donner des indicateurs « objectifs » et de disposer de données (ou de résultats obtenus dans des études préalables) pour comparer les comportements de la population ciblée par l'étude avec ceux d'une population (« témoin ») de référence. S'intéresser aux interactions,

⁹⁶ Cette réflexion de Lahire sur la place accordée, dans les recherches qui s'intéressent à l'activité humaine, au poids du passé des acteurs sur leur manière d'agir a été initiée dans son ouvrage de 1998 *L'homme pluriel*. C'est une question par rapport à laquelle toute analyse des interactions doit se situer. Dans ce champ, elle a été discutée, dans une perspective convergente à celle de Lahire, par Vion en 1992, qui oppose les théories de « l'effacement du sujet » où « l'activité des sujets est totalement déterminée par les dispositions internes au système » et les théories qui étudient un « acteur sans système ».

multilingues, si tel apprenant, qui n'arrive pas à comprendre un mot que l'enseignante tente d'expliquer, se retourne vers un autre apprenant, qui a la même langue 1 que lui, c'est parce qu'il espère une aide dans cette langue. Si l'apprenant ne formule pas explicitement sa demande, cette hypothèse explicative peut gagner en force si elle s'appuie sur une observation répétée du comportement, ou si dans le cadre d'un échange avec l'apprenant après le cours, il explicite son attente.

Lorsqu'on sort d'une analyse interactionnelle focalisée exclusivement sur le hic et nunc de l'échange, pour entrer dans une démarche ethnographique plus large, on peut, par des entretiens ou des questionnaires, collecter ce type d'information.

6.2.5 Le cadre institutionnel immédiat et le cadre social « hors les murs »

Le principe même du « cours », qui se développe dans un temps et un lieu dédiés à l'apprentissage est de séparer momentanément les personnes engagées dans le processus de développement de savoirs et savoir-faire de la rumeur du monde. L'école cependant est un maillon central de la société. Elle prépare à cette vie en société, elle fait partie du corps social (ne serait-ce que par les relations économiques qu'elle tisse avec lui) et elle est, elle-même, une forme de vie en société qui implique donc des modes de régulation collective, à commencer par le respect des lois du pays où elle est située. Ces relations ambivalentes, faites de séparation et d'interconnexions multiples avec le monde extérieur se manifestent dans les discours de la classe de différentes manières. La compréhension des enjeux de ces relations peut se révéler déterminante pour la compréhension des interactions de la classe, et plus spécifiquement de la classe de langue.

On peut évoquer, pour commencer, les contextes « fictifs » que l'enseignant (et plus rarement les apprenants) peuvent créer discursivement, bien souvent dans le cadre d'explications lexicales qui demandent de « sortir » du cadre de la classe (Cicurel 1999, 2006 et Delorme 2010). Cicurel (2011 : 63) montre ainsi comment à partir d'une question d'étudiant sur le sens du mot « vanter », l'enseignant est amené à créer des contextes fictionnels successifs (la publicité qui vante les qualités des produits, la vallée du Rhône comme monde « venteux », le Japon comme monde des éventails...)... Ces contextes créés discursivement s'appuient sur des connaissances du monde supposées partagées et peuvent parfois jouer sur des connivences dont l'observateur ponctuel peut se trouver exclu s'il ne se renseigne pas. C'est le cas par exemple lorsque l'enseignant, pour expliquer les différents types de relation entre participants que peuvent construire les modes de salutation, donne un exemple du type « Imaginez que vous rencontrez Monsieur Testaz dans la rue, vous ne lui dites

pas « Salut », vous lui dites « Bonjour Monsieur ». Pour comprendre que cet exemple illustre le caractère distant et déferent de la relation construite par « Bonjour Monsieur », il faut partager avec le groupe classe les connaissances sur le statut de ce M. Testaz, directeur du centre où a lieu le cours.

Ces références à des mondes partagés pour expliquer du vocabulaire ou illustrer un point de grammaire peuvent être l'occasion d'échapper momentanément à l'espace de la classe voire d'empêcher l'interaction didactique d'avoir lieu. Dans l'extrait du film *Entre les murs*, déjà évoqué, l'enseignant, pour illustrer le sens du mot « succulent » donne ainsi l'exemple suivant qu'il écrit au tableau « Bill déguste un succulent cheeseburger ». Les élèves, dans un premier temps, refusent le contrat fictionnel que construit l'enseignant en déniait à l'énoncé de l'enseignant sa valeur « d'exemple » et en discutant le fait que les cheeseburgers soient bons (« ça pue » ; « c'est pas bon »). Puis, un peu plus loin, c'est le choix du personnage mis en scène dans l'exemple qui est discuté et ce, dans une remise en cause quasiment explicite du modèle social qu'il impose. Les élèves reprochent à l'enseignant de choisir « des noms bizarres », de « baptiser de Français » et de ne pas mettre des noms comme « Aïchata ou Rachid ou Mohammed ». Ici, les apprenants s'emparent de cet exemple, parce qu'ils font « feu de tout bois » pour ne pas rester justement « entre les murs » de la classe, ou pour y faire entrer les grandes questions de la cité. La contestation qu'ils opposent à l'exemple de l'enseignant, aux choix qu'il opère lorsqu'il fait entrer le monde dans la classe, est difficilement compréhensible sans connaissance du contexte migratoire de la France, et plus spécifiquement, des caractéristiques de socio-économiques de la population accueillie dans cet établissement scolaire.

Si les contextes hors de la classe sont souvent convoqués pour expliquer des mots de vocabulaire ou tout simplement « faire parler », l'évocation du monde « hors les murs » peut également avoir une simple fonction ludique, comme une arrivée non-prévue d'air frais. Dans un article sur les pratiques plurilingues en cours de FLE au Mexique, Béatrice Blin analyse ainsi un extrait où les étudiants jouent sur la polysémie du mot « Palomita » (qui désigne à la fois un trait que l'on peut mettre à côté d'un mot et un pop corn). Alors que l'enseignante sollicite l'observatrice (locutrice dont le français est la langue 1) pour trouver une impossible traduction du terme dans le sens qu'il prend dans le domaine graphique, un étudiant propose avec humour « pop corn ». L'auteure remarque que durant quelques secondes, les apprenants sont transportés hors de la classe, dans un univers où le pop corn a sa place. Ici, explique-t-elle, « ce n'est pas le contexte qui crée le sens de l'énoncé, mais c'est le sens attribué à l'énoncé qui crée un autre contexte ». (Blin 2010 : 10)

Dans les cours de langue, certains glissements contextuels semblent surtout permettre à l'enseignant et aux apprenants de répondre au méta-principe

de la classe de langue : « parler/faire parler » et préparer, comme le rappelle Cicurel, à des situations de communication qui, étant absentes du cadre de la classe, « ne peuvent être construites que par le moyen de fiction » (Cicurel 2011 : 65). Un exemple donné pour illustrer un mot ou une phrase tirée d'un texte étudié peut donner lieu à des développements qui invitent l'extérieur dans la classe. Ainsi, lors d'une activité de compréhension orale, une petite phrase d'un commerçant entendue dans le cadre d'un reportage sur le marché Aligre « Il y a quelqu'un qui a un accident mais personne s'arrête pour pouvoir le ramasser »⁹⁷ donne lieu à un tour de table qui se développe sur 25 tours de parole où les apprenants sont invités à parler de la solidarité envers les inconnus dans les rues de leur pays. Ce sont ainsi des marchés du monde qui sont « convoqués », de la Corée à l'Allemagne, en passant par le Laos et le Cambodge. Les contextes évoqués par les apprenants sont directement dépendants de leur biographie. Dans les cours internationaux, où les participants ont plus de mal à identifier les « mondes » qu'ils partagent, les contextualisations font l'objet d'explicitations plus poussées et sont donc moins difficiles à interpréter que celles que peuvent construire les membres d'un groupe classe qui habitent tous le même quartier depuis plusieurs années, regardent les mêmes chaînes de télévision etc. et pour lesquels l'évocation d'un contexte fictionnel peut se faire en quelques mots et poser des défis d'interprétation plus complexes à un observateur extérieur.

Enfin, outre ces exemples où l'extérieur de la classe est « invité » par les participants pour servir des finalités didactiques ou ludiques, on constate des références à un extérieur « structurant » ou « contraignant », qui viennent rappeler que la classe n'est pas un « no man's land ». Dans les collèges, lorsque les questions éducatives (notamment celles que l'on qualifie souvent, dans le langage courant, de questions de « discipline ») viennent mettre en péril les activités didactiques, l'enseignant peut normalement s'appuyer sur une équipe éducative (on envoie un élève au service de la vie scolaire ou chez le principal...) et ces événements viennent rappeler que la classe n'est pas un lieu clos sur lui-même. Sans forcément aller jusqu'à l'ouverture physique de la classe sur l'extérieur⁹⁸, on remarque de nombreuses ouvertures discursives qui passent par des références au règlement intérieur de l'établissement, au programme, aux circulaires, aux examens⁹⁹, qui peuvent être plus ou moins

⁹⁷ Corpus de thèse Bigot 2002

⁹⁸ Qui a donné un courant d'architecture scolaire, né en Grande Bretagne dans les années 70, où les classes n'avaient pas de mur et où l'école fonctionnait comme un espace ouvert et modulable.

⁹⁹ Encore une fois, tous les cours de langue ne subissent pas la même « pression » institutionnelle et il est évident que, dans le cadre d'un cours d'anglais donné dans une maison de quartier, où il n'y a aucune préparation d'examen en jeu et où l'enseignant a toute liberté du contenu et de la méthode de ses cours, les discours de la classe ont de grandes chances de ne pas être traversés par d'autres contraintes institutionnelles que celles liées à l'occupation des locaux ou au paiement du cours.

partagés par les participants à l'échange, et sur lesquels l'observateur doit se renseigner pour comprendre ce qui se joue dans l'échange.

On peut prendre l'exemple d'un cours de français en classe de seconde¹⁰⁰ où l'enseignant rend aux élèves leurs productions écrites répondant à un sujet dit « d'écrit d'invention ». Les élèves contestent de différentes manières les contraintes d'écriture que l'enseignant essaie de leur présenter comme non-négociables. Parmi les stratégies auxquelles les élèves ont recours, on peut noter la référence à un au-delà du cours, celui de l'épreuve à laquelle l'enseignant les prépare et où, in fine, ils seront évalués par un autre membre de l'équipe des enseignants. Mais cette référence est implicite et tient uniquement dans l'emploi du conditionnel *168 Af* : *On nous aurait pénalisé comme un hors sujet ↗*. Pour la saisir, l'observateur doit connaître le principe des épreuves du baccalauréat (copie anonyme, correction par un enseignant d'un autre lycée). On voit ici comment, la préparation d'une épreuve certificative de type « baccalauréat » (il en serait de même pour un « diplôme de langue ») peut venir configurer le contexte des échanges de « l'extérieur ».

Dans ce même cours, face à la contestation des apprenants, qui prend différentes formes y compris celle d'un certain chahut, il est intéressant de noter que l'enseignant met à son tour la consigne d'écriture à « bonne distance énonciative » en se retranchant derrière l'ambiguïté du « on » qui ne permet plus de savoir qui est l'auteur du sujet. L'enseignant dit ainsi aux apprenants : « *La difficulté...c'est qu'on vous demandait de faire parler quelqu'un qui raconte sa mort.* », puis, plus loin, E : « *Si on vous dit de rédiger à la première personne, il faut le faire.* » Il aurait pu être intéressant de comparer la manière dont le sujet était ici « mis à distance » avec la manière dont il avait été introduit dans les séances précédentes, pour voir un éventuel ajustement du discours de l'enseignant à la résistance des élèves. On pourrait faire l'hypothèse que l'emploi du « on » vise ainsi à légitimer la consigne d'écriture et à désamorcer la contestation des élèves. La question de savoir qui est véritablement l'auteur de la consigne d'écriture a été considérée comme non-pertinente dans le cas de notre étude qui se centrait sur la co-construction de l'interaction et plus exactement des savoirs dans les cours de cet enseignant novice, sur les jeux de planification et déplanification de son cours qu'impliquaient la dynamique de co-construction des savoirs et sur la manière dont les apprenants s'engageaient ou non dans sa démarche. Des questions de recherche différentes (comment les enseignants s'approprient-ils cette nouvelle épreuve du baccalauréat ?) peuvent nécessiter de recueillir d'autres données et pourraient rendre pertinente la question de savoir qui est l'auteur du sujet donné aux élèves, comment il s'est

¹⁰⁰ Ce cours, extrait d'un corpus construit par Christiane Descimon, a été analysé dans Descimon et Bigot (2014) : « Entre coup de théâtre didactique et piège pédagogique : une séance de préparation à l'épreuve d'écriture d'invention en classe de seconde ».

construit, comment l'enseignant se l'est procuré, comment il éventuellement transformé avant de le proposer aux élèves. Les données interactionnelles recueillies en classe occuperaient alors probablement une place moins centrale dans l'ensemble des données.

Nous allons maintenant nous arrêter sur ces recueils de corpus qui obéissent à des logiques de triangulation de données, de triangulation des regards et de triangulation des méthodes d'analyse, et dans lesquelles les interactions de classe peuvent ne constituer qu'un type de données parmi d'autres, et ne pas occuper une place centrale.

6.3 La collecte des données contextuelles

Cicurel (2011 : 263-265) propose une grille d'observation qui recense un certain nombre d'informations contextuelles à relever. Cette grille invite à prendre des informations sur la biographie langagière des participants, sur la logique didactique dans laquelle l'interaction enregistrée s'inscrit, les supports présents dans la classe etc. On y retrouve des éléments des cinq grandes dimensions du contexte que nous venons d'évoquer. Cette grille constitue un document qui doit fournir un minimum d'informations pour une mutualisation des corpus entre chercheurs. On peut aussi la considérer comme un « kit de survie » pour un observateur qui recueillerait un corpus sans questions précises de recherche (corpus exploratoire par exemple) et ne saurait comment anticiper les paramètres du contexte susceptibles d'être observés avec plus d'attention. Elle peut se révéler suffisante dans le cadre d'une recherche qui cherche à répondre à des questions centrées exclusivement sur la dynamique interactionnelle.

Mais l'analyse des interactions de classe, lorsqu'elle est inscrite dans une démarche ethnographique, peut conduire à vouloir recueillir d'autres données, soit pour se donner toutes les chances d'analyser le plus finement possible les échanges verbaux enseignant-élève, soit parce que ces échanges verbaux ne constituent qu'un type de données parmi d'autres, recueillis pour répondre à une question qui dépasse le strict développement de l'interaction de classe.

6.3.1 Les données interactionnelles dans une perspective ethnographique

Si certaines questions de recherche, centrées exclusivement sur la « dynamique » interactionnelle, ne peuvent trouver leurs réponses que dans l'analyse des interactions de classe, d'autres invitent à une approche plus ethnographique, qui repose sur le principe de « triangulation ». La triangulation consiste à multiplier les regards sur un même objet. Elle doit permettre de mieux

atteindre ce que Van Lier (1988) considère comme les deux piliers de toute démarche ethnographique, à savoir la perspective émique et l'approche holistique. La perspective émique vise à interpréter la situation (éducative dans notre cas), « de l'intérieur ». Elle implique que l'observateur « laisse de côté les vues pré-établies, les échelles de mesure, les modèles, schémas et typologies »¹⁰¹ pour adopter le point de vue des acteurs. La perspective holistique se caractérise par une approche globale des phénomènes étudiés, qui sont toujours resitués dans leur contexte. Pour respecter ces deux principes, il faut donc documenter les questions étudiées en collectant toutes les données susceptibles de mieux les approcher. Cambra-Giné évoque en vrac : « les observations de classe, les entretiens, les récits de vie, la stimulation du souvenir, les journaux de bord et autres documents » (Cambra-Giné 2003 : 62). C'est ce qu'on appelle la triangulation des données. Elle permet la triangulation des regards et invite à une triangulation des méthodes d'analyse des données.

Nous ne développerons pas ici les principes de l'ethnographie éducative (voir Cambra-Giné p.18-19), que l'on peut d'ailleurs concevoir sans recours à l'analyse d'interactions enregistrées et transcrites. Nous voulons simplement ici envisager quelques-unes des données qui peuvent être recueillies si l'on inscrit son analyse des interactions de classe dans une démarche ethnographique.

6.3.2 La triangulation des données

Parmi les données que l'on peut collecter pour compléter l'analyse des interactions, il y a tous les écrits qui avant, pendant ou après la classe, préparent ou prolongent l'interaction. Il s'agit des plans de cours de l'enseignant, si l'on s'intéresse aux questions de planification (Filliettaz 2005), déplanification (Cicurel 2005, Muller et Delorme 2014). Il s'agit des notes que prennent les apprenants dans leur cahier (en lien plus ou moins étroit avec ce qui est au tableau), si l'on s'intéresse à la dimension oralo-graphique de l'échange ou au rôle de l'écrit dans le travail intra-psychique d'appropriation langagière. Il peut s'agir des commentaires des enseignants sur les élèves dans les carnets de notes si l'on s'intéresse à la manière dont les enseignants perçoivent, catégorisent leurs élèves. Il est parfois possible de disposer d'écrits réflexifs recueillis par le biais du dispositif didactique (les apprenants sont invités à écrire un journal de bord de leur cours ou de leur séjour) ou par un dispositif de recherche où l'on demande aux participants (en général à un enseignant motivé par le projet de recherche) d'écrire un journal de bord à destination de la recherche (et donc

¹⁰¹ Notre traduction de « The emic principle requires that the researcher leave aside pre-established views, standards of measurement, models, schemes and typologies, and consider classroom phenomena « from the functional point of view of the ordinary actor in everyday life' (Erickson 1981b, p.20) » (Van Lier 1988 : 55). Dans une note, Van Lier nuance l'opposition entre perspective émique et perspective étique, qui sont amenées à se compléter comme dans le cas de l'étude des phonèmes où elle prend son origine (opposition entre phonétique et phonémique) (Van Lier 1988, ndbp 6, p. 17).

éventuellement orienté par des questions). D'autres données, plus indépendantes du cours, mais considérées comme constituant un contexte potentiellement pertinent, peuvent être recueillies pour documenter la question de recherche traitée (instructions officielles, circulaires, programmes, documents internes à l'établissement etc.).

Le principe de la triangulation des données implique de rester ouvert, lors du travail sur le terrain, à toutes les données susceptibles de venir contribuer à la construction de réponses aux questions de recherche. Cela implique la tenue d'un journal de recherche où l'on consigne notamment les (bribes d') entretiens avec les différents participants, notamment ceux qui ont lieu de manière non-planifiée et ne sont donc pas enregistrés, ainsi que toutes les observations qui ne laissent pas de trace dans les enregistrements.

6.3.3 La triangulation des regards

Cette multiplication des points de vue sur l'objet peut se faire également grâce à la collaboration entre plusieurs chercheurs sur un même objet, l'un d'eux pouvant très bien être l'enseignant de la classe. La triangulation des regards par l'analyse collaborative, avec les enseignants enregistrés, de leurs séquences de classe, n'est pas nouvelle. En 1970, Denzin parlait de d'« Investigator triangulation » (cité par Van Lier 1988 : 13). Astolfi, dans un article paru en 1993 dans la *Revue Française de Pédagogie*, présente différentes typologies de recherches en éducation et développe longuement le paradigme des recherches qu'il qualifie d'herméneutique¹⁰² ou de « recherches de signification ». Pour lui, l'association de l'enseignant aux différentes étapes d'analyse est nécessaire 1. pour éviter les abus d'interprétation 2. pour des raisons déontologiques (ne pas commenter la pratique de quelqu'un hors de son contrôle) 3. dans une logique de formation (« qui accorde au moins autant d'importance au processus de recherche qu'à son produit » Astolfi 1993, p.16). Il envisage l'association de l'enseignant au travail d'analyse des enregistrements de la manière suivante : « Le travail scientifique conduit avec les enseignants consiste ici à discuter, proposer, reprendre, affiner l'interprétation d'une séquence jusqu'au moment où cette interprétation « tient » aux yeux des différents participants : acteurs de la séquence, autres enseignants, chercheurs... Dire qu'elle tient ne signifie pas que d'autres interprétations ne soient pas possibles moyennant un changement de cadre conceptuel ou d'hypothèses théoriques, mais plutôt que l'on a dépassé le

¹⁰² Les trois grands types de recherche en didactique (des sciences) que présente Astolfi dans son article se construisent autour de trois grands paramètres : la nature des savoirs visés et construits, les effets attendus, la nature des relations entretenues avec les enseignants. Les trois grands types de recherche qu'il distingue sont les recherches de faisabilité (ou recherches pragmatiques) dont le but est la détermination des possibles qui passent souvent par des essais techniques, les recherches de régularité qui visent soit une cartographie du réel soit une administration de la preuve, et les recherches de signification, qui visent une construction du sens, et dans lesquelles s'inscrivent les recherches présentées dans cet ouvrage.

cadre des échanges intersubjectifs. » La démarche que proposait ici Astolfi était d'une certaine manière jusqu'au-boutiste puisque l'enseignant était associé à l'intégralité de l'analyse de son propre cours. Elle n'est pas toujours réalisable sous cette forme notamment parce que l'enseignant n'a pas forcément les disponibilités pour s'engager aussi durablement dans le processus de recherche. Un dispositif de recherche « intermédiaire » qui consiste à solliciter, de la part de l'enseignant, des commentaires de sa pratique d'enseignement, en le confrontant à des vidéos de ses cours, s'est développée ces dernières années.

Ces dispositifs, que l'on peut regrouper sous le terme générique d'« entretiens d'auto-confrontation », ne se limitent pas à l'intégration du regard de l'enseignant à l'analyse de son cours mais ils sont l'occasion de recueillir de nouvelles données, qui prennent ce statut dès lors que les entretiens sont enregistrés et le plus souvent transcrits et font ensuite eux-mêmes l'objet d'analyses. Ces entretiens peuvent être conduits selon des protocoles variés suivant les moments du cours sur lesquels ils portent (intégralité de la séance ou une partie seulement, sélectionnée par le chercheur et/ou par l'enseignant), suivant les modalités de sollicitation des commentaires (questions préparées à l'avance par le chercheur, éventuellement sur la base d'une analyse préalable de la séance qui peut être fournie à l'enseignant-informateur¹⁰³, questions négociées au préalable par le chercheur et l'enseignant, commentaires spontanés sans question)¹⁰⁴.

Enfin, le chercheur peut multiplier ses points de vue sur le corpus en croisant divers types de méthodes d'analyse des données.

6.3.4 La triangulation des méthodes d'analyse des données

La triangulation des données s'accompagne forcément d'une triangulation des méthodes d'analyse. Si les données recueillies sont multiples (photos, notes

¹⁰³ C'est notamment ce que propose de faire Isabelle Vinatier (2008 : 71-84, 2010) dans un dispositif de recherche qu'elle nomme « entretien de co-explicitation ». L'entretien se déroule sur la base de premières analyses de la séance réalisées préalablement par le chercheur. L'enseignant (ici un enseignant expérimenté) est sollicité pour partager, co-construire, co-expliciter les savoir-professionnels en jeu dans sa pratique. Le rôle « assigné » à l'enseignant dans ce travail de co-construction des savoirs est assez semblable à celui défini par Astolfi, même si les protocoles de recherche se sont précisés et les cadrages théoriques qui permettent de définir les différents types d'expertise professionnelle et de co-construction de savoir se sont élargis.

¹⁰⁴ Les différents dispositifs possibles et les questions techniques et théoriques que doit se poser le chercheur lors de la mise en œuvre de tels dispositifs ont été recensés dans un document de travail mis en ligne (hal-01682166). On peut se référer aussi à l'article de Laura Nicolas (2015) qui confronte et articule les démarches d'entretiens d'auto-confrontation avec les démarches d'entretiens d'explicitation de Vermersch. Pour une présentation de différentes recherches qui prennent pour objet des entretiens d'auto-confrontations d'enseignants de langue, on peut lire les différentes contributions regroupées dans la partie II de Bigot et Cadet eds. 2011, pour une réflexion théorique sur les enjeux du recueil de ce type de données pour nourrir l'analyse des interactions de classe, on peut se reporter à la première partie de l'ouvrage pré-cité ou à Cicurel 2012 (pp. 248-262) ou encore à Aguilar et Cicurel, 2014.

ethnographiques, traces écrites produites en amont, pendant et après le cours etc.) les méthodes d'analyse seront forcément diversifiées. Certains corpus longs et faiblement (ou pas du tout) interactionnels, comme les entretiens d'auto-confrontation ou journaux de bord peuvent par exemple se prêter à l'analyse de contenu. Les données iconographiques appellent elles-aussi des cadres d'analyse différents des données verbales.

On peut aussi s'interroger sur ce que peut signifier la triangulation des méthodes d'analyse de données, pour le cas précis de l'analyse des données interactionnelles recueillies pendant les cours. Les données interactionnelles enregistrées et transcrites peuvent faire l'objet de différents traitements et analyses, suivant les questions de recherche que l'on formule et, les cadres théoriques que l'on privilégie dans le champ ouvert de la linguistique interactionnelle (pragmatique, linguistique de l'énonciation, micro-sociologie goffmanienne...). Les deux étapes de traitement des données (transcription et découpage) évoquées plus haut, peuvent, à elles seules, inviter à une triangulation du regard et de la méthode. Un chercheur peut multiplier ses points de vue sur son corpus et en enrichir l'analyse en étudiant le corpus à différentes échelles (analyse de petites ou de grandes unités de découpage), en découpant le corpus selon différents critères pour faire apparaître d'autres dynamiques de construction de l'échange en jouant de transcriptions à géométrie variable qui peuvent inviter à se focaliser sur différents observables (silences, intonations, regards, gestes etc.)

Mais la triangulation des méthodes peut aussi concerner la combinaison de démarches d'analyse qualitative et de démarches d'analyse quantitative. Cet ouvrage concerne exclusivement l'analyse de données interactionnelles que l'on peut qualifier d'empirico-inductives. Le chercheur ne provoque pas les rencontres et ne cherche pas intentionnellement à les « influencer » dans le but de faire émerger tel ou tel type de données. Quand la présence du chercheur a une incidence sur le déroulement des échanges, c'est en raison de son éventuel engagement (implication) dans l'action en cours (collaboration didactique avec l'enseignant, tissage de la relation interpersonnelle avec les participants) et non parce qu'il cherche délibérément à exercer une influence sur les données recueillies. Dans cette perspective écologique et inductive de recherche, on ne cherche pas à se placer dans une logique de « reproductibilité » de l'expérience, « toutes choses égales par ailleurs », comme on le fait dans le cadre de démarches hypothético-déductives où l'on construit les données de manière à pouvoir procéder ensuite à des quantifications pour valider ou invalider l'hypothèse. Cependant, dans une démarche ethnographique, où l'on ne construit pas la recherche autour d'hypothèses à valider mais où l'on formule des questions, le plus souvent posées en « comment », les données interactionnelles

recueillies peuvent néanmoins donner lieu à des quantifications.¹⁰⁵

Imaginons une recherche focalisée sur les différents modes d'implication dans l'apprentissage des apprenants adultes hommes et des apprenants adultes femmes dans les cours de langue offerts en entreprise. Cette recherche peut explorer des domaines comme celui de la motivation (avec questionnaires, entretiens etc.) ou de l'investissement en termes de travail entre les cours. Elle peut aussi se focaliser sur l'implication pendant les cours. La dimension comparative de l'enquête conduira à se donner quelques observables pour construire la comparaison de manière systématique, en prenant le genre comme variable. On imagine ainsi que le corpus est constitué d'une vingtaine d'heures de cours de langue, dispensés en langue cible, avec un même manuel de langue.

On peut ainsi compter le nombre d'interventions des apprenants masculins pour le comparer au nombre d'interventions des apprenants féminin. Mais il est fort probable que cette comptabilisation nous semble rapidement insatisfaisante car trop « décontextualisante ». Parmi les éléments co-textuels qui conduiront à affiner les catégories d'analyse, on peut penser à la dimension spontanée ou non de l'intervention. Cette distinction classique entre les interventions de type initiative et les interventions de type réactives qui se font en réponse à une sollicitation permettra de prendre en compte une éventuelle variable intermédiaire, celle des sollicitations de l'enseignant (il se peut que l'enseignant sollicite plus les hommes ou les femmes). Il restera également à trouver et à expliciter une solution pour la comptabilisation des interventions d'apprenant et d'apprenante où s'enchaînent un acte de parole réactif (réponse à une question par exemple) et un acte de parole initiatif (par exemple question). Répondre à une question constitue ce que l'on peut appeler une intervention non-marquée (quand on vous sollicite, il est attendu que vous allez répondre), tandis que la prise de parole non-sollicitée peut être considérée comme un comportement marqué. Il peut s'agir d'interventions qui manifestent un investissement particulièrement fort dans l'apprentissage mais il peut aussi s'agir d'interventions qui cherchent à détourner le cours de ce que l'enseignant avait planifié. Ce premier balisage du corpus conduira peut-être à s'interroger sur d'autres différences dans le mode d'implication pour affiner l'analyse des différences hommes/femmes dans les modes de participation à l'interaction. D'un point de vue formel, il peut être intéressant de relever la longueur des interventions (y a-t-il une différence de longueur entre les interventions des apprenants hommes et des apprenants femmes, avec toutes les précautions qu'implique un travail sur la moyenne ?). On peut aussi s'intéresser à d'éventuelles différences dans la circulation de la parole en cherchant

¹⁰⁵ Pour une réflexion sur la question du qualitatif et du quantitatif dans les analyses de discours, voir Pallotti 2014.

d'éventuelles différences significatives du point de vue des destinataires des interventions des apprenants et des apprenantes. Les premières questions de recherche viendront peut-être d'expériences vécues préalablement à la recherche, de lectures dans le domaine des « gender studies » et des « sciences de l'éducation ». Elles pourront être affinées lors des premiers recueils de données (qui peuvent même constituer un corpus « à part » qualifié parfois de « ballon d'essai »). C'est aussi à partir des premières données recueillies que l'on affine ses outils d'analyse, notamment en définissant ses observables. La démarche ethnographique implique une dynamique forte entre exploration du corpus, formulation des questions de recherche et construction des outils d'analyse.

6.4 *L'observateur et le terrain : une relation de confiance*

Chaque corpus que l'on recueille demande de la part du chercheur, un bricolage ad hoc pour répondre aux contraintes liées à la nature des questions que l'on se pose, à la nécessité de perturber le moins possible l'écologie de la classe et surtout au respect des personnes qui acceptent que leur activité professionnelle (y compris les élèves, si l'on considère, à la suite de Perrenoud, qu'ils exercent un « métier d'élève ») fasse l'objet d'une recherche.

Au moment de la constitution du corpus et de l'écriture de la recherche, l'observateur d'une interaction doit prendre un certain nombre de précautions pour établir et maintenir une relation de « confiance » avec les partenaires du terrain et avoir un retour réflexif sur sa présence, qu'il prend en compte, dans ses analyses, comme un élément du contexte

6.4.1 *L'autorisation d'enregistrer ou de filmer*

Pour toute recherche dont les résultats doivent être publiés, et/ou dès que des enfants sont impliqués dans le corpus, il convient de prévoir de solliciter de la part des participants (et/ou de leurs parents pour les mineurs), la signature d'une autorisation. Dans le document que l'on fait signer aux participants, pour solliciter leur autorisation à les enregistrer/filmer, devrait figurer la nature de l'exploitation et de la diffusion des données :

- comment les données seront diffusées (image, son, transcription anonymée....)
- à qui (jury de mémoire, équipe de chercheurs, collègues en formation).
- à quelles fins elles seront exploitées (recherche/formation).

La démarche qui consiste à faire signer les autorisations peut se révéler délicate car elle formalise, officialise voire réifie la relation observateur-observé,

alors que cette relation complexe se construit (déconstruit/reconstruit) au jour le jour, pendant toute la durée de la présence du chercheur sur le terrain. Pour cette raison, il n'est pas forcément souhaitable de prévoir de solliciter les autorisations¹⁰⁶ avant la réalisation du film.

Une fois que le chercheur et l'enseignant qui a ouvert sa classe ont connaissance des données recueillies, ils ont une vision plus claire du type de diffusion et d'exploitation qu'ils peuvent envisager/accepter. Un enseignant qui hésiterait à signer une autorisation¹⁰⁷ peut être mis en confiance s'il comprend mieux le regard et le type d'intérêt que le chercheur porte aux interactions qui se développent dans sa classe. Une relation de confiance peut le rassurer sur le fait que le corpus ne sera pas exploité pour construire une critique de sa compétence professionnelle.

On peut s'interroger sur la profusion des documents de cadrage et la multiplication des comités éthiques qui fixent les limites de l'autorisé et de l'interdit et ont, dans certains pays, le pouvoir d'autoriser et d'interdire le développement de recherches académiques, y compris en sciences sociales. Quels sont leurs buts et leurs effets ? Un effet qui ne doit pas être négligé, est celui de la « normalisation » de pratiques de recherches, dans un champ où la diversité des terrains et des questions de recherche nécessite a priori des solutions ad hoc. On peut penser au long récit qui introduit l'étude ethnographique de D. Le Poutre sur les « Codes, rites et langages » des jeunes d'une cité de La Courneuve. Il raconte, dans le détail, les nombreux avatars de ses relations complexes avec l'un de ses jeunes informateurs, Samir, et conclut ainsi : « C'est bel et bien dans la relation spécifique entre l'ethnologue et ses interlocuteurs, dans les réussites et les difficultés de cette relation, que s'élabore sans aucun doute, une part essentielle de la réflexion dont est issu le travail d'analyse ethnologique. Autrement dit, ce qu'apprend et comprend l'ethnologue, il ne peut le faire qu'au prix de cette relation, quelles qu'en soient par la suite les conséquences négatives ou positives, et pour lui et pour ceux avec qui ces relations ont été nouées. ». S'il explique d'emblée à ses informateurs potentiels qu'il « entreprend un travail de recherche sur la cité des Quatre Mille », la négociation de la relation qu'il entretient avec ce jeune adolescent est continue, tout au long des deux années que dure l'enquête et l'on se demande quel type de « contrat » initial, écrit ou oral, aurait pu la cadrer.

106 Exception faite, encore une fois, des publics d'enfants, que l'on ne peut filmer ou photographier que si les parents ont au préalable donné leur autorisation. Dans certaines écoles, où il est difficile d'obtenir des réponses des parents, l'école se contente d'une information, avec possibilité pour les parents, de manifester leur opposition. Cette solution nous semble acceptable si la circulation des données est strictement contrôlée par le chercheur qui les a recueillies et si celles-ci sont uniquement montrées dans le cadre du travail de recherche ou de formations d'enseignants.

107 Dans le cas d'une signature d'une autorisation réalisée avant les enregistrements, il est rassurant pour l'enseignant de prévoir une « clause de rétractation ».

Un autre effet possible de la formalisation des relations avec le terrain est celui de contribuer potentiellement à la « judiciarisation de la société » en introduisant une logique de contrat écrit, là où des ajustements oraux pourraient peut-être suffire.

Sans perdre de vue les risques de « réification » des pratiques de recherche, on ne peut que se réjouir de voir une telle réflexion se développer pour accompagner le chercheur dans la formalisation d'un code à respecter et l'inviter à ne pas laisser dans l'ombre des questions aussi sensibles que cruciales. Des articles comme ceux de Gadet (2003) et Mondada (2005)¹⁰⁸ peuvent éclairer les choix que l'on est conduit à faire et assumer à chaque pas de la recherche, et dont aucun quitus donné par un comité de déontologie et d'éthique ne saurait dispenser.

6.4.2 le consentement éclairé

L'étape de l'enregistrement des données et de la signature de ces autorisations doit être précédée/accompagnée d'une phase d'explicitation du projet de recherche, étape qui peut permettre d'éclairer des points de la collaboration qui vont de soi pour l'un ou l'autre des partenaires mais pas pour les deux (observateur ou observé). Elle peut, dans le cas de recherches qui se fondent sur l'implication réciproque de l'observateur et de l'observé sur leurs terrains respectifs (terrain de la classe et terrain de la recherche), être l'occasion de redéfinir des questions de recherche et des points du protocole.

Concernant le lien entre l'information des informateurs sur le projet de recherche et l'autorisation d'enregistrement et d'exploitation, Mondada, dans un rapport de recherche¹⁰⁹, explique la notion de « consentement éclairé ». Elle rappelle que « sans information, la demande d'autorisation n'a pas d'objet ni de sens » (2005 : 13).

Cette explicitation peut se faire par écrit ou par oral. Il peut être nécessaire

108 Articles dont la mise en ligne, en accès libre, résulte très certainement elle aussi d'un choix.

¹⁰⁹ Mondada (2005) propose un rapport de recherche très complet sur les questions éthiques et juridiques que soulève tout travail s'appuyant sur l'enregistrement, la transcription et l'analyse d'interaction. Il est suivi d'exemples de documents pour « autorisation d'enregistrement » et de fiches d'informations réalisées pour exposer à de futurs informateurs, le projet de recherche en cours. On peut consulter également, sur le site de l'Université de Montréal, un document intitulé « information relative aux formulaires de consentement ». Celui-ci prévoit les rubriques qu'il faut renseigner avant de solliciter le consentement d'un participant parmi lesquelles : objectifs de la recherche, participation à la recherche (cadre spatio-temporel, cadre participatif – qui participera à la recherche - et moyens techniques utilisés). Parmi ces rubriques figurent encore : confidentialité, diffusion ou anonymat des informations, utilisation des enregistrements, avantages et inconvénients que l'on peut anticiper pour les participants, droit de retrait, diffusion des résultats. Pour une information complète sur ce document voir : http://www.scedu.umontreal.ca/recherche/documents/Formulaire_de_consentement_oct2008.doc.

de la faire par écrit notamment lorsque la collaboration implique deux institutions (un laboratoire et un établissement scolaire par exemple) et/ou lorsqu'elle implique une collaboration qui dépasse la simple collecte d'enregistrements dans la classe (entretiens, recherche de type action avec évaluation des effets d'une démarche etc.). Les questions que peuvent se poser les apprenants et les enseignants sont très variées suivant le contexte, leur âge, leur relation à l'institution scolaire etc. Et l'étape d'information qui permet le « consentement éclairé » doit aussi être l'occasion d'entendre leurs questions. De manière générale, les enseignants ont besoin d'être rassurés sur le fait que les analyses qui seront portées sur les interactions enregistrées ne seront pas conduites en termes de « bonne ou mauvaise pratique » et ne conduiront pas à une évaluation de leur compétence professionnelle. Les participants ont également besoin d'être informés sur les questions de recherche qui orientent l'observation. Il peut être contre-productif d'indiquer précisément aux participants sur quoi porteront les analyses puisque cela, inmanquablement, orientera leurs comportements. Il faut donc trouver un degré d'explicitation du projet qui permette aux participants de comprendre, au moins grossièrement, ce qui est en jeu dans le travail d'observation dont ils font l'objet sans risquer de biaiser les données collectées. Il est parfois possible de négocier avec les participants de ne donner qu'une information très globale sur le projet, en s'engageant à préciser les questions de recherche après l'enregistrement, les informations données a posteriori pouvant aller jusqu'à un retour sur les résultats de recherche.

La question des relations avec l'institution scolaire (information à donner et autorisation à obtenir de sa part) doit être discutée avec l'enseignant qui ouvre sa classe aux observateurs et doit donc être considéré comme le premier interlocuteur¹¹⁰ et l'intermédiaire vis-à-vis des parents et de l'institution. Le degré d'explicitation du projet peut varier suivant les partenaires auxquels on s'adresse.

¹¹⁰ Mes nombreuses expériences d'enregistrements de cours, ainsi que celles de mes étudiants m'ont convaincu que les enseignants constituent la clef, qu'on appelle en « ethnographie » le « gatekeeper », pour pouvoir constituer des corpus dans les classes. En France tout au moins, la direction d'un établissement d'enseignement public ne peut pas imposer à un enseignant qu'une caméra s'installe dans sa classe (et, le pourrait-elle, voudrait-on y aller ?). L'enseignant connaît ses élèves et son institution, et lorsqu'il accepte, il est assez rare que l'on rencontre un refus de la part des autres personnes ou instances sollicitées pour l'accord. Solliciter d'abord les enseignants apparaît alors comme une bonne stratégie pour nouer avec ces « maîtres des lieux », une relation de confiance et cela constitue aussi souvent un gain de temps.

6.5 *L'implication des différents participants dans le cours et dans la recherche*

L'impossibilité dans laquelle nous sommes d'observer la manière dont les choses se passent lorsque nous n'y sommes pas nous plonge dans un paradoxe qui, depuis que Labov en a pointé les effets dans le champ de la sociolinguistique, a fait couler beaucoup d'encre. Des propositions multiples ont été faites pour essayer de limiter la perturbation causée par la présence de l'observateur voire de dépasser le paradoxe. Nous verrons ci-dessous quelques-unes des stratégies qui vont de la recherche de l'externalité et de la « neutralité » du chercheur à l'implication de celui-ci dans le cours en passant par l'implication de l'enseignant (et éventuellement des apprenants) dans la recherche.

6.5.1 **Le mythe de la glace sans tain**

Le chercheur qui souhaite étudier les pratiques langagières rêve toujours d'une impossible « glace sans tain » sur le monde, qui lui permettrait d'observer sans être vu. Dans le cadre de l'analyse des interactions didactiques, où il est déontologiquement exclu de filmer les participants sans les prévenir¹¹¹, on ne peut que chercher à diminuer les effets perturbateurs de la présence dans la classe d'un observateur extérieur. Du fait du caractère professionnel de l'engagement des participants, du fait du fort enjeu relationnel et professionnel des échanges, du fait peut-être aussi du caractère assez ritualisé de ces échanges, on peut compter, dans beaucoup de situations, sur le fait qu'une bonne partie des participants oublie assez rapidement la présence de la caméra. C'est en tout cas ce que révélaient les déclarations des étudiants suite à un des cours filmés pour notre corpus de thèse (Bigot 2003 : 142 pour les résultats détaillés de la petite enquête). Mais, pour les analyses, on ne peut ignorer le fait qu'un apprenant (sur huit) déclarait avoir été gêné pendant tout le cours. Concernant les enseignants (une quinzaine en vingt ans de recherche), il nous est arrivé une fois de ne pas revenir dans la classe d'un enseignant, tant il était évident que la présence de la caméra avait constitué pour lui une souffrance. Le film a été détruit sans avoir été transcrit ou analysé¹¹².

¹¹¹ Comme le rappelle Gadet (2003) cette manière de recueillir des données a été quasiment abandonnée dans tous le champ des sciences du langage.

¹¹² Mais il y a eu quelques surprises : des enseignants ont révélé lors d'échanges post-enregistrement, des moments passagers de gêne que je n'avais pas perçus (2003 : 142) et une enseignante que je filmais depuis plusieurs années, se rendant compte qu'elle était en train de donner la définition d'une « brique » (avec dessin à l'appui) à un apprenant qui lui demandait la signification du mot « tuile », s'est exclamée « Qu'est-ce que je raconte ! Et devant la caméra en plus ! ». Ce commentaire mettait en mot sa « conscience » de la

Le choix des outils d'observation joue un rôle important dans la manière dont les participants (« informateurs » et observateurs) orientent leurs comportements. La présence d'une ou de plusieurs caméras perturbe généralement plus fortement les personnes observées qu'un simple enregistreur, qui ne conserve pas « l'image ». Avant d'introduire une caméra, on peut donc se demander si c'est nécessaire. C'est le cas notamment, dans la situation assez fréquente où les questions de recherche que l'on se pose rendent pertinente l'identification des personnes qui interviennent dans l'interaction. C'est aussi nécessaire pour analyser la dimension non-verbale de la communication. Mais parfois, il vaut mieux s'appuyer sur des notes prises pendant l'échange et un enregistrement audio, que sur un enregistrement vidéo où la présence de la caméra aurait largement orienté les échanges enseignants-élèves.

Si l'on peut assister à quelques cours avant de commencer à filmer, cela peut permettre que l'enseignant et les élèves s'habituent à la présence d'une personne et d'un regard extérieur, et cela peut contribuer à atténuer la perturbation au moment de l'introduction de la caméra. Lorsqu'on est intéressé par un moment précis, une activité particulière de la classe, mieux vaut commencer à filmer avant, éventuellement dès le début du cours, de manière à ce que les participants aient pu s'habituer à la présence de la caméra avant le moment qui intéresse le chercheur. Par ailleurs, ce dernier, « derrière une caméra », peut trouver plus facile de garder une certaine distance par rapport au cours¹¹³ et aux éventuelles tensions entre les participants. La caméra matérialise le sens de sa présence (recueillir des données, capter des images et du son, qu'il retravaillera ensuite) et peut permettre d'éviter ces processus d'encliquage (Sardan cité par Lambert 2011 : 374) qui consistent, pour des participants (ou un groupe de participants) de la situation observée, à établir avec l'observateur, une relation de complicité qui place cet observateur de leur côté. Comme l'explique Lambert, qui analyse des formes d'encliquage avec lesquelles elle a dû composer dans sa recherche ethnographique en lycée professionnel, ces phénomènes constituent « un gage d'un certain degré d'intégration à un groupe observé ou à une fraction de celui-ci » (Lambert : 374) et donc également un gage de pouvoir recueillir des données (en entretien par exemple) que l'on ne livrerait pas « au premier venu ». Le problème est que s'il y a tension entre participants (et a fortiori entre groupes de participants), on entre dans des logiques de catégorisations exclusives les unes des autres (si X fait partie du groupe A, il ne peut pas faire partie du groupe B) et la complicité gagnée avec un groupe, se fait

présence de la caméra, sans doute réveillée (ou « intensifiée) par la « menace de sa face positive » que constituait son « lapsus explicatif »

¹¹³ Certes le chercheur n'est plus, comme jadis, « caché » derrière le viseur. Le remplacement des viseurs par de petits écrans, a fait partiellement perdre en discrétion (quelqu'un placé derrière ou à côté de nous peut voir ce que l'on filme) mais il permet, beaucoup plus facilement qu'avec un viseur, de garder un œil sur l'ensemble de ce qui se passe dans la classe et un œil sur ce que l'on choisit de filmer.

alors au détriment des relations avec l'autre groupe. Pour toutes ces raisons, rester derrière sa caméra peut constituer une barrière physique et symbolique qui facilite, pour l'observateur, le maintien d'une distance avec les participants car l'enclichage peut parfois passer par un simple échange de sourire, voire un simple regard. Néanmoins, cette externalité à la situation éducative peut se révéler très difficile à maintenir et être mal perçue par les personnes observées, notamment en cas de conflits entre eux. La neutralité ne peut pas être « posée en principe incontournable », elle peut tout au plus, dans certains cadres de recherche, constituer un « idéal ». C'est un choix que l'on peut faire de manière réfléchie, parce que dans certains contextes, et pour répondre à certaines questions, il peut sembler préférable de ne pas trop « s'impliquer ». Au moment de l'analyse des données, il faut cependant réfléchir aux limites que la situation concrète nous a imposées et à la position que l'on pense avoir « réellement » occupé pendant le recueil du corpus. Un regard fixé sur l'écran de la caméra ou une position en retrait et aussi immobile que possible ne nous placent pas derrière une glace sans tain.

Une posture d'externalité du chercheur acceptée par l'enseignant et les apprenants dans un contexte (cours pour adultes, dans des contextes privilégiés où les apprenants viennent de leur plein gré suivre un cours de langue par exemple) peut être plus difficile à tenir dans d'autres contextes où enseignants et apprenants sont dans des situations moins « confortables ». Même lorsqu'elle est « acceptée » par les « informateurs, on peut reprocher à ce type de position « d'externalité » et de « neutralité », de concevoir l'« informateur¹¹⁴ » comme un « locuteur-producteur-de données » et non comme l'« agent social et moral qu'il est » (Gadet 2003).

6.5.2 Implications du chercheur dans l'action éducative et implication des enseignants dans l'activité de recherche

Les raisons qui peuvent conduire vers une recherche plus impliquée sur le terrain immédiat de la classe ainsi que les formes que peut prendre cette implication sont multiples. Nous ne pourrions toutes les répertorier et les décrire ici mais nous en évoquerons quelques-unes pour inviter le lecteur à faire un choix plus éclairé même si, nous allons le voir, le terrain, parfois, semble choisir pour nous.

Nous avons évoqué ci-dessus l'impossibilité de rester totalement neutre, ce qui conduit à assumer et réfléchir son implication. Ce sentiment peut être

¹¹⁴ On trouvera dans Mondada 2005 une réflexion sur les différentes manières de dénommer les acteurs du terrain. Dans cet ouvrage, j'utilise différents termes (informateurs, participants, enseignants, apprenants, acteurs éducatifs etc.) sans que cela implique forcément des regards différents portés sur leur rôle dans le travail de recherche

renforcé dans certains contextes, comme, par exemple, les contextes d'enseignement difficiles où les apprenants, en difficulté scolaire, interrogent, sollicitent, provoquent l'adulte que nous sommes et réveillent en nous le pédagogue. Il en va de même avec les publics très jeunes, qui peuvent catégoriser tous les adultes de leur environnement scolaire comme des personnes susceptibles d'entrer avec eux dans une relation éducative et auxquels il est difficile de refuser de l'aide s'ils en demandent. Par ailleurs, dans les contextes difficiles, l'aide apportée sporadiquement dans le cadre de travaux de groupe, voire la prise en charge d'un groupe d'élèves pendant que l'enseignant travaille avec un autre groupe¹¹⁵ peut avoir différentes vertus. Cela peut constituer un « contre-don minimal » que l'on apporte à l'enseignant, en échange de toutes les données qu'il fournit à notre recherche en nous ouvrant sa classe. Cela peut permettre aussi de partager avec lui un point de vue sur la gestion de la classe, les difficultés de ses élèves etc. ce qui contribue à l'instauration d'une relation d'échange plutôt que d'externalité¹¹⁶. Cela peut aussi être l'occasion de nouer des relations plus étroites avec les élèves et de porter un autre regard sur certains aspects de la dynamique interactionnelle avec le groupe-classe (Bigot 2008 et Bigot 2011)¹¹⁷. Rappelons que dans les situations où l'on assume un rôle éducatif, on est peu en position d'observer ce qui se passe. Ces moments sont donc rarement l'occasion de construire des données en tant que telles mais contribuent à donner aux relations avec les acteurs du terrain, une forme de complicité susceptible de faciliter le travail de construction de données à d'autres moments où l'on a l'esprit plus disponible pour observer, noter, collecter, enregistrer etc.

Cette implication du chercheur dans le travail de la classe peut prendre la forme d'un « coup de main impromptu » mais elle peut aussi être pensée, construite (prévue dans le cadre du consentement éclairé) et se situer, par exemple, au moment de l'élaboration des séances. Tout dépend du projet qui sous-tend la présence du chercheur dans la classe et l'observation des cours. On

¹¹⁵ Sans parler des situations d'urgence, dans les contextes difficiles en école maternelle, élémentaire ou collège, où l'on se catégorise tout simplement comme un adulte de plus. Pour prendre un exemple qui n'a rien de bien exceptionnel pour le type d'école où se développait la recherche à laquelle je participais, on m'a confié un jour la responsabilité d'un élève, dont la violence incontrôlée, vis-à-vis de ses camarades, imposait qu'on l'éloigne. Et malgré l'incongruité due au décalage entre les raisons de ma présence dans l'école et la mission que l'on me confiait, je ne sais pas quelle autre solution préférable on aurait pu imaginer, dans ce contexte-là, où l'assistante d'éducation de l'école était occupée à contacter ses éducateurs et l'hôpital où il avait fait un séjour alors que l'enseignante était restée avec les autres élèves de sa classe.

¹¹⁶ La relation d'externalité s'appuie en général sur des interactions assez minimales avec les participants et elle rend de ce fait difficile la récolte de données contextuelles

¹¹⁷ Même s'il ne faut pas nier non plus que ce type de participation peut présenter le risque d'être « catégorisé » comme « enseignant » par les élèves, ce qui peut orienter la communication avec des élèves ayant une relation conflictuelle avec l'institution scolaire. C'est aussi dans ces moments de participation active à la classe que les risques d'enclichage, que nous évoquions ci-dessus, sont les plus forts.

entre, dans ces cas-là, dans des recherches qui peuvent s'apparenter à des recherches actions, ce qu'Astolfi (1993) qualifie de « recherches sur le possible ». C'est le cas, par exemple, dans la recherche déjà mentionnée de Lambert où elle explore, avec une équipe d'enseignants d'un lycée professionnel, différentes manières de travailler avec les élèves sur leurs répertoires langagiers d'élèves plurilingues. Entre autres données, elle analyse des interactions didactiques dont certaines se développent dans des activités conduites par les enseignants mais qui ont été conçues dans le cadre de la collaboration enseignant-chercheurs. Il s'agit alors de comprendre comment s'articule l'analyse d'interactions enseignant-élèves, élèves-élèves dans divers contextes et enquêteurs-élèves dans des entretiens de construction de biographie langagière (voir entre autres Billiez et Lambert 2008 et Lambert 2012).

Pour conclure ces réflexions, on peut se dire que la diversité des propositions qui ont pu être faites pour dépasser ce que l'on appelle communément « le paradoxe de l'observateur » peut être résumée dans cette belle formule de Philibert, auteur du documentaire *Etre et avoir* : « Ce qui compte, ce n'est pas de se faire oublier, c'est de se faire accepter »¹¹⁸.

Enfin, nous évoquerons en quelques mots une autre forme d'implication possible, celle qui va dans le sens d'une participation des enseignants du terrain au travail de recherche à proprement parler. Cela se passe dans les recherches où l'enseignant collabore avec les chercheurs à la définition des questions de recherche et/ou à la conception de séquences qu'il va expérimenter dans sa classe (déjà évoquée, ci-dessus, puisque le terrain de l'élaboration de la séance, situé en amont du cours, peut, dans une recherche de type action, être considéré comme n'appartenant de manière privilégiée ni à l'enseignant ni au chercheur) et/ou à l'analyse des données recueillies dans sa classe. Nous avons déjà évoqué cette dernière forme de collaboration dans la partie consacrée à la triangulation des données et nous nous contenterons ici d'évoquer, pour terminer, une question récurrente dans les contextes d'initiation à la recherche d'enseignants en formation : « Peut-on travailler sur des données interactionnelles recueillies pendant nos propres cours ? ».

On ne peut exclure ce type de démarche a priori qui présente quelques désavantages techniques (gestion de la classe et des outils d'enregistrements) et des avantages évidents (connaissance du contexte, dispense de consentement éclairé de l'enseignant...). Mais elle ne permet pas de répondre à tous les types de questions. Si l'étude est centrée sur les pratiques interactionnelles des enseignants et leur effet sur les apprenants, il sera difficile à l'enseignant-

¹¹⁸ Propos enregistrés par Bertrand Bacqué et Barbara Levendangeur en janvier 2005, destinés au catalogue du festival de Nyon « Visions du Réel » (Avril 2005) sur le site <http://www.nicolasphilibert.fr/> (consulté le 20 juillet 2011)

chercheur d'oublier, au cours des interactions didactiques qui seront enregistrées, les premières hypothèses qu'il a formulées. De ce fait, il risque fort d'orienter les données qu'il recueillera. Par ailleurs, on se prive de toute possibilité de trianguler les regards sur les questions puisqu'on sera à la fois « juge et partie ». Si la recherche est plus centrée sur les pratiques interactionnelles des apprenants, les dangers sont moindres. Mais on se prive alors de pouvoir recueillir, lors d'éventuels entretiens avec les apprenants, autre chose que des discours formulés à l'intention de l'enseignant, et ce quelles que soient les techniques utilisées pour les mettre à l'aise et leur faire oublier la relation enseignant-élève. Faire une recherche dans le cadre d'une institution où l'on travaille peut faciliter la compréhension d'une partie du contexte même si cela peut compliquer la nécessaire prise de distance par rapport à la situation observée. Il est souvent préférable, dans ces cas-là, de le faire sur des données recueillies chez un ou plusieurs collègues de l'institution que l'on connaît. A vouloir travailler sur sa propre classe, on risque fort d'être pris dans une logique d'évaluations et de justification, voire d'entraîner les analyses dans des méandres de spéculations sur l'inconscient, alors que les recherches interactionnelles essaient de comprendre en se concentrant sur l'analyse des observables langagiers.

S'il faut conclure...

Comment conclure ce texte que l'on a choisi paradoxalement de catégoriser comme « cours » alors qu'il présente de manière « monologique » l'analyse d'interactions qualifiées de cours et caractérisées entre autres par leur forme dialogale ?

Quel avenir pour le domaine de l'analyse des interactions de classe dont nous avons montré la très grande richesse à travers ce panorama incomplet des recherches francophones et de quelques travaux anglophones ?

L'analyse des interactions de classe a déjà mis au jour beaucoup de spécificités de la communication en classe mais elle est appelée à se développer encore parce que cette forme de communication ne cesse d'évoluer. De nombreuses évolutions sociétales et technologiques contribuent à réformer profondément les fondements de l'éducation en contexte institutionnel et poussent à expérimenter de nouvelles démarches. Dans le cadre des recherches actions qui accompagnent l'expérimentation de ces nouvelles démarches, l'analyse des interactions est un outil précieux. Elle peut permet entre autres, si l'on compare les résultats obtenus avec ceux d'études portant sur des classes plus traditionnelles, de mettre en valeur, ou de relativiser, certaines nouveautés des dispositifs expérimentés.

L'analyse des interactions a également un potentiel formatif immense pour permettre aux enseignants de ne pas s'enfermer dans des pratiques routinisées qui ont perdu leur sens pédagogique et se perpétuent uniquement par habitude. Il est aujourd'hui très facile de s'enregistrer. Dans un contexte où l'on cherche à former des enseignants capables de « mettre à distance » leurs manières d'agir en classe, d'interroger leurs pratiques, de partager leurs expériences avec leurs collègues, d'expérimenter, de manière raisonnée, des pratiques qui répondent aux contextes toujours changeants où ils interviennent, l'analyse des interactions semble pouvoir répondre à de nombreux besoins.

Références bibliographiques :

NB : il ne s'agit pas d'une bibliographie « normée ». Les références sont données de manière à permettre au lecteur de retrouver les articles (si possible en ligne). Seuls les ouvrages et articles cités dans le cours apparaissent dans cette liste. Des références importantes dans le champ manquent donc à cette liste parce qu'elles n'ont pas fait l'objet d'une citation dans le cours.

Aguilar Río, J, 2010. *Pour une analyse de la "présentation de soi" de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*, Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Universidad de Málaga, 2010. Français. (tel-00547680).

Aguilar, J. et Cicurel, F. 2014. « Pensée enseignante et didactique des langues ». *Recherches et applications*. n° 56, Paris : Clé international.

Alain, 1932 (2001). *Propos sur l'éducation, suivis de Pédagogie enfantine*, Puf, coll. Quadrige.

Arditty, J. 2005. « Approches interactionnistes, exemples de fondements théoriques et de questions de recherche », *Recherches et application*, Paris : Clé international.

Arditty J. et Vasseur M-T. 1999. « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages* n°134, Larousse, pp. 3-19.

Arditty, J. et Vasseur, M-T. « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 01 mars 2007, URL : <http://journals.openedition.org/aile/4567>

Armangaud, F., 1993. *La pragmatique*, Paris : PUF, coll. « Que Sais-je ? ».

Astolfi, J.-P., 1993. « Paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5–18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>.

Azaoui, B., 2014. « Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant » dans Jose Aguilar, Cedric Brudermann, Malory Leclère. *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Riveneuve, pp.47-74.

Azaoui, B., 2015. « Analyse multimodale de l’agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 25 août 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3419>.

Bange, P., 1992. « A propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n°1, Encrages.

Belhial, H. 2009. « Tutoring as an Embodied Activity: How Speech, Gaze and Body Orientation are Coordinated to Conduct ESL Tutorial Business » *Journal of Pragmatic*, vol 41, issue 4.

Blin, B. « L1,L2 et L3 en classe de langues : analyse d’interactions. », *Lingüística applicada*, n°8, Universidad Autonoma Metropolitana.

Bouchard, R. 2005. « Le cours, un événement oralographique structuré », dans le Cicurel F et Bigot, V. *Français dans le Monde, Recherche et applications*, Cle International, Juillet 2005, pp. 64-75.

Bouchard, R. et Traverso V. 2006. « Objets écrits et processus d’inscription entre planification et émergence. » Étude praxéologique d’une « séance » d’anglais en Lep. Guernier, M.-C. et Durand-Guerrier, V. *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche Comté, pp.185-220.

Bateson, G. 1971. « Communication », dans Winkin, 1981, *La nouvelle communication*, Seuil.

Beacco, J.C. 2007. *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*, Didier.

Blanche-Benveniste, C.B. et Jeanjean C. 1987. *Le français parlé*, Paris, Didier Érudition.

Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier Crédif.

Bigot, V., 2002, Bigot 2005, Bigot 2008, Bigot 2011, Bigot 2017. voir <https://cv.archives-ouvertes.fr/violaine-bigot>

Bigot, V. et Vasseur, M-T 2012. « Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves ? » dans Dreyfus, M. et Prieur J.-M. eds. *Hétérogénéité et variation*. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques, Michel Houdiard Editeur.

Blondel, E., 2005. « Dialogues de films de fiction et recherche d'authenticité », dans Cicurel et Bigot 2005.

Boré, C., 2007. Dénommer, designer en classe : aspects du métalangage et interactions. Feb 2007, France.<halshs-00355876>.

Bourgeois, E. et Nizet, J., 1997. *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.

Bouvet, D. & Morel, M.-A.. 2002. *Le ballet et la musique de la parole. Le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*, Ophrys, Paris-Gap, Bibliothèque de Faits de Langues.

Brown, P. and Levinson, S. C. 1978/1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*, vol. 4 of *Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Capelle, G. 2005. : « A propos de l'écriture des dialogues dans les manuels de langue : entretien avec Violaine Bigot » dans Cicurel et Bigot 2005.

Carré, J-M. 1981. « A comme aménagement de l'espace ». FDM n°159, pp 65-66

Cambra-Giné, M. 2005. « L'(auto)observation et l'analyse de l'interaction en sousgroupes pour les futurs enseignants FLE : l'évolution des représentations », *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, juillet 2005.

Carraud, F., 2013. « Des enfants et des hommes entre les murs de l'école », *Cahiers Robinson* n°33, "Filmer la classe".

Carraud, F., 2011. « Les évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire. Un objet de travail commun pour des chercheurs et formateurs » dans Bigot et Cadet

Castellotti, V. 1997. « Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance ? » dans *ELA*, 108, p. 401-410

Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Cle International

Cavalli, M. 2005. *Education et plurilinguisme*, Hatier-Didier.

Cicurel, F. 1986. *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, Cle

International.

Cicurel, F. 1986. « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? » *Études de linguistique appliquée*, (61), 103-111.

Cicurel, F. 1994. « D'un apprenant à l'autre : pour une approche ethnographique des discours de la classe », *Le Français dans le Monde*.

Cicurel, F. 1994. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain*, (1), 103-118.

Cicurel, F. 2002. « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-163.

Cicurel, F. 2005. « La flexibilité communicative, un atout pour l'agir professoral. » *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 180-191.

Cicurel, F. 2011. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser, » dans Blanchet et Chardennet, *Guide pour la recherche en didactique*, ESF, 323-337 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Didier.

Cifali, M. 1994. *Le lien éducatif*, PUF.

Claudel, C. 2012. « Le rôle du tableau " noir " dans le déroulement des interactions en cours magistral », dans Rivière ed. *Spécificités et diversités des interactions didactiques*, Riveneuve.

Coenen-Huther, J. 2006. « Compréhension sociologique et démarches typologiques » dans *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLIV-135 | 2006, mis en ligne le 13 octobre 2009, consulté le 13 août 2014. URL : <http://ress.revues.org/272> ; DOI : 10.4000/ress.272.

Coulon, A. 1986. : « Qu'est-ce que l'ethnométhodologie ? » dans *Quel corps* 32-33, pp. 10-39.

Charaudeau, P. 1997. « Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information », dans *Réseaux* n°81, CNET, 1997.

Clayman, S. & Heritage, J. 2002. « Questioning Presidents : Journalistic deference and adversarialness in the press conferences of Eisenhower and Reagan ». in *Journal of Communication* 52(4), 749-77. DOI : 10.1111/j.1460-2466.2002.tb02572.x.

Colletta Jean-Marc et Tcherkassof, A. 2002. *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Mardaga.

Combe-Celik et Mangenot, F. 2004. « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives », dans *Les Carnets du Cediscor*, 8, 2004, PSN, p. 75-88. Mis en ligne le 01 novembre 2006, URL : <http://cediscor.revues.org/695>

Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues*, Cle International.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. 1991 : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », dans C. Russier, H. Stoeffel et D. Véronique, *Interactions en langue étrangère*, publications de l'Université de Provence, 37-48.

Doise, W. & Mugny, G. 1981. *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions

Delorme, V., 2010. « Construction et utilisation des contextes dans les interactions en classe de langue », thèse sous la direction de F. Cicurel, soutenue à l'Université de Paris 3.

Develotte, C. et Drissi, S. 2013. « Face à face distanciel et didactique des langues. » dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris pp.54-63.<halshs-01056174>

Develotte, C. et Mangenot, F. 2004. « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif », dans *Distances et savoirs* vol. 2 n°2-3, pp. 309-333.

Duranti, A. et Goodwin, C. 1992. *Rethinking context, an introduction*, Cambridge University, <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/rethco.pdf>

Filliettaz, L., 2005. « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. » *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 20-31.

Gadet, Françoise, 2003. « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. »

dans *Texto* ! juin-septembre 2003 [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html. (Consultée le 20 juillet 2012).

Gajo, L, 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, France : Didier.

Gajo, L. et Mondada, L. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg: Éditions universitaires, 250 p.

Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minit.

Guichon, N. 2009. « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. » in *ReCALL* Vol. 21, n° 2, pp. 30-49.

Golopentja, S. 1988. « Interaction et histoire conversationnelles. » in J. Cosnier, N. Gelas and C. Kerbrat-Orecchioni (eds) *Échanges sur la conversation* 69–81. Paris : Éditions du C.N.R.S. (Centre National de la Recherche Scientifique).

Gumperz, J. et Isaac, J. 1989. *Engager la conversation*, ed Minit,

Guichon, N. et Bittoun-Debruyne, N. 2014. La professionnalité des enseignants de langue en ligne – Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 2014, 25, pp.94-107

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990, 1992, *Les interactions verbales*, t. I et II, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin.

Kramsch, C. 1984, (1996), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédif Hatier, coll. LAL.

Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel*, Hachette.

Lahire, B, 2008. *La raison scolaire, Ecole et pratiques d'écriture*, PUR, coll. Paidea

Lahire, B. 2011. « L'acteur entre disposition et contexte d'action », dans Bigot, V. et Cadet, L. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve.

Lambert, P. 2011. « Au lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relation ethnographique. » dans Blanchet et Chardennet *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines, 367-377.

Laurens, V. 2010. « Formation, agir enseignant et interactions didactiques. Colloque international » "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP. (hal-00533749)

Moore, D. 2006. *Ecole et plurilinguisme*, Lal hatier Didier

Nicolas, L. 2015. « La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, DOI : 10.4000/rdlc.645

Léon, P., 1993. *Précis de phonostylistique, parole et expressivité*, Nathan, U., collection linguistique.

Lepoutre, D. 2001. *Cœur de Banlieue*, Odile Jacob

Maler, H. et Salingue, J. « Ruquier reçoit Philippe Poutou (NPA) dans son cabaret », <http://www.acrimed.org/article3712.html>

Mangenot, F. 2011. « Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage », dans Blanchet et Chardennet, 337-345. ESF <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

Mangenot, F. et C. Dejean-Thircuir. 2009. « Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne ». Dans S. Canelas-Trevisi et M.-C. Guernier (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble, Ellug, p. 335–351.

Mangenot, F., 2013. « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : Quelles problématiques, quelles évolutions? » *CAHIERS DE L'ILOB Vol. 5*, 2013 3–21

Moustapha-Sabeur, M et Aguilar Río, J. 2014. « Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants » . Marion Tellier ; Lucile Cadet. *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*, Éditions maison des langues,. (hal-01255329)

Maingueneau, D., 1996. *Les termes clefs de l'analyse du discours*.

Moore D. 1996. « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* », *Acquisition et interaction en langue étrangère [Online]*, 7|1996, *Online since 11 June 2012*, URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912>

Morel, M. A, Danon-Boileau, L, 1988. *Grammaire de l'intonation*, Ophrys.

Moeschler, J., 1985. *Argumentation et conversation*, Hatier Didier

Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Moirand, S., 1994a. *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette.

Moirand, S., 1994b. : « le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? », dans Coste *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, LAL, Hatier-Didier

Morin E. 1966. « L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision ». In: *Communications*, 7, 1966. pp. 59-73.

Muller, C. et Delorme, V. 2014. « Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. » *Le français dans le monde : recherches et applications*, (56), 33-47.

Nussbaum L 2008. « Construire le *plurilinguisme* à l'école » dans *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 125-144.

Nussbaum, L, T, A, et Unamuno (2002) : « Procédures de contournement des difficultés de langue dans les interactions », dans Cicurel, F. et Véronique, D. eds *Discours, action et appropriation des langues*, PSN

Nussbaum L & Unamuno V, 2006. « La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? ». *vals-asla*, p. 47–65.

Nussbaum L. & Masats D. 2012. Socialisation langagière en Catalogne : le multilinguisme comme étayage de pratiques monolingües. In M. Dreyfus et J.-M. Prieurs (dirs.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*.

Paris : Michel Houdiard éditeur, pp. 155-167.

Nowakowska, A. « Interview politique ou interrogatoire ? L'exploitation pragmatique de la question énonciativement médiée dans l'interview politique en France et en Pologne », *Cahiers de praxématique* [En ligne],

Olsher, D., 2004. Talk and gesture. The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language conversation* (p. 221–245). London: Continuum.

Pallotti, G. 2014. A typology of statements about discourse, doi:10.1093/applin/amu037

Perrenoud P., 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF

Postic, M. 1979. *la relation éducative*, PUF

Puren C., 2011. "Le nouveau manuel 'post-actionnel' est-il arrivé ?" Analyse de *Bitácora, curso de español A1* (Neus SANS BAULENAS, Ernesto MARTÍN PERIS, Augustín GARMENDIA, Barcelona : Difusión S.L.,

Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Cle International.

Rivière, V. 2005. « Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques.. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* , Paris : Français dans le monde, 2005, 38, pp.96-104. (hal-00376901)

Rivière V. 2006 : « L'activité de prescription en contexte didactique, Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde », Thèse de doctorat sous la direction de Francine Cicurel, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

Rivière, V. ed., 2012. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions.

Ria, P et Rouve, E. « La co-intervention devant élèves », XYZep n°32, Centre Alain Savary INRP (IFE)

Rogers, C. 1999 (1977). *Liberté pour Apprendre*, Dunod,

Rosbourough A, 2012. “Teacher and student’use of Gesture as a meaning-making affordance for second language learning” dans Bogum Yoon, Hoe Kyeong Kim *Teacher’s role in second language learning*, Research in second language learning.

Sinclair, J.M.H. & Coulthard, R.M., 1975.. London, Oxford University Press.

Tellier, M. & Stam, G., 2012. « Stratégies verbales et gestuelles dans l’explication lexicale d’un verbe d’action ». In Rivière, V. (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions.

Tellier, M et Cadet. L, 2014. *Le corps et la voix de l’enseignant : théorie et pratique*. Paris, France. Maison des Langues, pp.1-312, Didactique , 978-8484439301. {hal-01475383}

Tellier, M., 2016. « Prendre son cours à bras le corps », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/474> ; DOI : 10.4000/rdlc.474

Traverso, V. 1996. *La conversation familière*, Presses Universitaires de Lyon.

Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner, Applied Linguistics and language learner*, Longman.

Vasseur, M, 2005. *Rencontres de langue*, Question(s) d’interaction, Lal, Hatier Didier.

Vinatier, I. 2010. « L’entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d’émergence et d’expression du « sujet capable », *Recherches en éducation, Hors série n°1*.

Autres référence :

le manuel de l’examineur-correcteur Delf Dalf édité par le CIEP (version mars 2011)

Reymond, café pédagogique n°124 La co-animation en STI http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/anglais/Pages/2011/124_anglais_co-animation_STI.aspx (consulté 20 juin 2012)

Rapport sur le projet « Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts

juridiques, formats et standards, représentativité » financé par le Programme Société del'Information / Archivage et patrimoine documentaire, mars 2005.

Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive. Lorenza Mondada

Laboratoire ICAR (UMR5191, CNRS, Univ. Lyon2, ENS LSH) http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/Mondada_juridique_MARS05.pdf

Les références de tous les manuels cités dans le cours peuvent être consultées en ligne sur le portail documentaire Liséo du CIEP (France Education International)

Les corpus

Corpus V. Bigot 2002 -> thèse

Corpus V.Bigot 1996 -> corpus DEA

Corpus V.Bigot Pluri-1 -> corpus recueilli dans le cadre du projet pluri-1 (2010-2015) et, plus spécifiquement, dans le cadre des recherches action conduites avec I. Audras et M. Vasseur dans des écoles maternelles et des écoles élémentaires

Table des matières

Table des matières

Introduction :.....	4
PARTIE I CARACTERISER LES INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE LANGUE. LA PERSPECTIVE TYPOLOGIQUE	6
1. Les interactions verbales : des événements « typifiables » ?	7
1.1. Les discours « ordinaires » sur les types d’interactions.....	7
1.2. Sept pôles pour caractériser les interactions.....	8
1.2.1. La description du cadre spatio-temporel	8
1.2.2. Les participants.....	9
1.2.3. Les thèmes de l’échange.	11
1.2.4. Le degré de formalité.	12
1.2.5. Les buts de l’interaction.	13
1.2.6. L’axe consensus-conflit.....	13
1.2.7. Le matériau sémiotique et notamment les langues de l’échange.	13
1.3. Paramètres internes et paramètres externes : une distinction discutable.....	14
1.4. Deux voies pour établir des typologies d’interaction.....	15
1.4.1. L’identification empirique de types d’interactions	15
1.4.2. L’élaboration d’une typologie à partir de critères définis a priori	16
1.4.3. Les relations entre les interactions-types et les interactions réelles : le point de convergence des deux démarches	20
1.5. Elaborer une typologie, un chantier toujours ouvert. Exemple de l’entretien dans les typologies d’interaction	21
1.5.1 Quelques caractéristiques stables de l’entretien.....	22
1.5.2 L’élaboration d’une typologie : un travail à granularité variable.....	24
1.5.3 Plusieurs typologies pour un même objet.....	24
1.5.4 La négociation interactionnelle des caractéristiques du type – l’exemple de l’interview médiatique	25
2 La communication en classe : un type d’interaction.....	27
2.1 Un cadre spatio-temporel fixe et contraignant.....	27
2.1.1 : Un cadre temporel semblable à aucun autre.....	27
2.1.2 Spécificité du cadre spatio-temporel des interactions didactiques en ligne	28

2.2	Des élèves et un enseignant.....	29
2.2.1	Cadre participatif et statuts.....	29
2.2.2	Les rôles interactionnels.....	30
2.2.3	La relation interpersonnelle	31
2.2.4	Interactions didactiques en ligne sur les forums : un cadre participatif et un mode de construction de la relation spécifique ?.....	33
2.3	Un développement thématique planifié et structuré	35
2.4	Le caractère plus ou moins formel des échanges	35
2.5	Apprendre : un macro-objectif qui oriente les échanges.....	36
2.6	Entre coopération socio-affective et conflit cognitif.....	36
2.7	La classe : un lieu de parole.....	40
2.7.1	Une interaction « oralographique »	40
2.7.2	Un espace de contacts de langues	41
3	En classe de langue : un type spécifique d'interaction didactique	44
3.1	Le cadre spatio-temporel de la classe de langue : un espace-temps sous contrôle .	44
3.1.1	L'évocation des épisodes passés : une ressource pédagogique.....	44
3.1.2	L'occupation de l'espace classe.....	46
3.2	Un enseignant et des apprenants sont sur un bateau interactionnel et interlingue....	46
3.2.1	Rôles interactionnels pré-établis et pertinence didactique de la subversion des rôles.	47
3.2.2	Un exemple de subversion des rôles pré-établis : l'exposé	49
3.2.3	Répartition des rôles interactionnels, construction de la relation interpersonnelle et méthodologie d'enseignement	50
3.2.4	Un intense travail de rééquilibrage de la relation et de réparation.....	56
3.3	Les thèmes.....	59
3.4	Le degré de formalité des échanges.....	60
3.4.1	Des interactions « libérées ? »	60
3.4.2	Le rire en classe de langue.....	64
3.5	Le but de l'échange	65
3.6	Coopération-compétition et consensus-conflit au sein du groupe d'apprenants	66
3.7	Le matériau sémiotique.....	69
3.7.1	Les questions de langue(s) au cœur de l'interaction.....	69
3.7.2	Les études sur les contacts de langue en classe.....	70
3.7.3	Un rapport à l'écrit spécifique.....	71

Pour conclure : l'approche typologique et l'étude de la singularité des rencontres	72
Partie II : Lorsque les interactions de classe deviennent un objet de recherche : questions de méthode	75
4 La transcription des interactions verbales	75
4.1 Pourquoi transcrire ?	76
4.1.1 Saisir le fugitif pour en appréhender les formes	76
4.1.2 Démêler l'écheveau sans le défaire	76
4.2 La transcription de la chaîne verbale	78
4.2.1 L'orthographe adaptée :	78
4.2.2 Le recours à la transcription phonétique	79
4.3 La transcription de l'intonation et des gestes	82
4.3.1 Un exemple de transcription maximaliste	82
4.3.2 « Interpréter complètement » une énonciation ?	83
4.3.3 La prise en compte de la multimodalité de la communication didactique : un domaine en plein essor	84
4.3.4 La prise en compte minimale des usages gestuels du corps dans les recherches sur les interactions didactiques non-focalisées sur la multimodalité :	86
4.4 L'utilisation des logiciels de transcription en analyse des interactions didactiques.	88
Pour conclure sur la question de la transcription	91
5 Le découpage des interactions didactiques	93
5.1 Quelle finalité assigne-t-on aux découpages ?	93
5.2 Un modèle hiérarchique pour l'analyse des interactions ?	95
5.2.1 La question du nombre d'unités à retenir	95
5.2.2 La question de la « validité scientifique » des modèles de découpage	97
5.2.3 Les modèles hiérarchiques à l'épreuve des corpus : une invitation à la prudence	98
5.2.4 Un modèle hiérarchique pour les interactions didactiques ?	99
5.3 Découpage pré-interprétatif des interactions didactiques : « cours », « activités » et « étapes »	100
5.4 Le découpage-produit de l'analyse : les séquences et les échanges	102
5.4.1 La caractérisation a priori des séquences dans le découpage des interactions didactiques :	103
5.4.2 Découpage d'une étape en séquences : multiplicité des découpages possibles	104
5.4.3 La dimension co-construite de la structuration de l'interaction	108
5.4.4 Séquence minimale ou échange ?	110

5.5	Découpage de l'interaction et présentation de la transcription.....	112
5.6	Du « découpage » en activité et en étapes à la « délimitation » des séquences...	115
6	Le contexte : enjeux méthodologiques et théoriques	117
6.1	Le contexte des échanges.....	117
6.1.1	Les tentacules du contexte.....	118
6.1.2	Comment définir le contexte pertinent pour l'analyse d'interactions didactiques	
?	119	
6.2	Cinq dimensions du contexte pour l'analyse des interactions didactiques	123
6.2.1	Le co-texte verbal et non-verbal immédiat.....	123
6.2.2	Le cadre physique et participatif immédiat.....	124
6.2.3	Le co-texte diachronique ou l'histoire interactionnelle commune du groupe	
classe	125	
6.2.4	Les biographies langagières et éducatives des participants	126
6.2.5	Le cadre institutionnel immédiat et le cadre social « hors les murs »	128
6.3	La collecte des données contextuelles.....	132
6.3.1	Les données interactionnelles dans une perspective ethnographique.....	132
6.3.2	La triangulation des données	133
6.3.3	La triangulation des regards	134
6.3.4	La triangulation des méthodes d'analyse des données	135
6.4	L'observateur et le terrain : une relation de confiance.....	138
6.4.1	l'autorisation d'enregistrer ou de filmer	138
6.4.2	le consentement éclairé	140
6.5	L'implication des différents participants dans le cours et dans la recherche	142
6.5.1	Le mythe de la glace sans tain.....	142
6.5.2	Implications du chercheur dans l'action éducative et implication des enseignants	
dans l'activité de recherche	144	
	S'il faut conclure...	148
	Références bibliographiques :	149
	Table des matières.....	160