

Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques

Lorenza Mondada
Universités de Lausanne et Neuchâtel

Résumé

La classe et ses dynamiques interactionnelles sont un lieu où il est possible d'observer des processus d'acquisition de la langue et d'autres savoirs, ainsi que de scolarisation et de socialisation. Dans la classe, en effet, se construisent interactivement des identités et des modes de relation, de savoirs et des versions publiques du monde. Dans ce cadre, on peut concevoir l'enseignant moins comme transmettant des objets de savoir que comme organisant des activités scolaires; de même l'élève ne se limite pas à acquérir des objets de savoir mais apprend à les négocier et à les construire dans des formes interactives adéquates. Ceci est d'autant plus important que les situations interactives de la classe sont hautement spécifiques, privilégiant des types particuliers de séquences interactionnelles qui ne sont pas ceux de la conversation quotidienne. C'est pourquoi nous illustrerons ici quelques enjeux théoriques de l'approche conversationnelle de la classe, en insistant sur des données empiriques issues d'un terrain de recherche, sur la démarche pertinente pour les appréhender, sur la littérature existante dans ce domaine. Nous le ferons à travers une analyse conversationnelle et linguistique d'extraits de transcriptions, centrée sur quelques procédures caractéristiques des interactions en classe, à savoir les techniques de gestion des tours de parole, les modes de formulation des consignes, la structuration des activités, l'initiation et co-construction des topics, les séquences de correction ou d'évaluation.

1. Introduction

L'école est un terrain qui a été interrogé par une multiplicité de positionnements théoriques et où toutes les approches semblent avoir été expérimentées. Nous esquisserons ici les enjeux généraux et les principes d'une démarche qui privilégie l'analyse des activités linguistiques et interactionnelles en recourant à une analyse conversationnelle sensible à la fois à son inspiration ethnométhodologique et à une linguistique de l'énonciation. Cette démarche formule de façon spécifique l'observabilité des processus accomplis dans la classe, ainsi que leur rapport à des problématiques plus générales.

1.1. Positionnements et enjeux généraux

Aborder la description de l'institution scolaire par une analyse des interactions en classe ne signifie pas simplement privilégier une de ses dimensions particulières, mais consiste surtout à choisir une perspective en mesure de reformuler dans des termes interactionnels les problèmes d'acquisition, d'éducation et plus généralement d'intégration sociale et culturelle (cf. Coulon, 1993).

La spécificité de cette perspective consiste à reconnaître que les interactions en classe sont une entrée fondamentale pour comprendre les phénomènes scolaires en termes de procédures émergeant et se déroulant in situ. En insistant sur la *description qualitative* du contexte de la classe, elle se démarque des approches statistiques classiques de l'école, basées sur la corrélation de variables en input (telles que l'âge, le revenu des parents, les langues parlées, etc.) et de variables en output (la réussite scolaire, la mobilité sociale, le succès professionnel, etc.). Outre à manipuler ainsi des catégories qui semblent aller de soi mais qui en fait sont problématiques (cf. Sacks, 1963), ces études expriment une "posture ironique" (Mehan, 1979) : alors qu'elles prétendent expliquer les ressorts de l'école, elles s'intéressent à tout ce qui est "autour" d'elle, sans se donner les moyens d'analyse qui la prennent comme objet. On pourrait dire qu'elles parlent "sur" mais non pas "de" l'école.

Au contraire, la démarche qui se centre sur les dynamiques conversationnelles des membres de la classe, vise non seulement à parler

de l'école, mais, pourrait-on dire, à la faire parler, dans le sens où elle vise à faire émerger les problèmes tels qu'ils se posent dans les pratiques quotidiennes qui constituent l'institution. Ceci signifie se donner la possibilité d'observer la façon dont les processus qui se manifestent dans la classe s'accomplissent dans des pratiques situées. Ces processus peuvent être spécifiés sur différents plans, comme étant des processus d'acquisition, de scolarisation, de socialisation.

En premier lieu, l'analyse conversationnelle de la classe traite les *processus d'acquisition* comme étant profondément liés à leur contexte interactionnel. Ceci est notamment le cas de l'acquisition de la langue et de la capacité à communiquer, qui sont à la fois objet et moyen de l'acquisition. En tant que telles, elles s'acquièrent dans des pratiques qu'elles structurent et construisent de façon constitutive. L'importance de la dimension interactionnelle dans le développement des compétences linguistiques et plus généralement cognitives a été souligné notamment par Vygotsky (1962), dont la notion de "zone proximale de développement" - renvoyant à l'espace interactif entre l'adulte et l'enfant permettant à ce dernier de co-construire des objets de savoir que seul il ne pourrait maîtriser - a inspiré autant des recherches sur la langue maternelle (par exemple Bruner, 1985) que sur la langue seconde (par exemple Py, 1989; de Pietro, Matthey & Py, 1989; Dausendschön-Gay & Krafft, 1990; Krafft & Dausendschön, 1994). Ces recherches, souvent menées dans des contextes non-scolaires, sont susceptibles d'éclairer en retour les interactions en classe, où les interactions entre l'enseignant et les élèves ne font pas que transmettre ou activer simplement des objets de savoir, mais les façonnent et les informent de façon constitutive et spécifique (voir par exemple Ellis, 1990; Kasper, 1986). Une telle vision, appréhendant les processus d'acquisition comme liés constitutivement aux processus d'interaction, implique une conception particulière de la langue et de la cognition. D'une part, la *langue* n'est pas conçue comme un véhicule neutre et transparent s'effaçant devant les informations à transmettre, mais comme un ensemble de formes qui prennent sens dans et par les énonciations en contexte, les activités linguistiques, les jeux de langage, les emplois situés, telles qu'elles sont mutuellement négociées, interprétées, co-construites par les interlocuteurs. D'autre part, la *cognition* n'est pas envisagée du point de vue de processus abstraits, généraux, voire universels, mais comme constituée de procédures liées à des pratiques :

cette cognition située se construit dans des contextes sociaux dotés de sens et de finalités particuliers, mobilisant des compétences d'experts ou de novices, sensibles aux différences de répertoires discursifs, etc.

En second lieu, l'analyse conversationnelle de la classe se donne comme objet moins l'école en tant que telle que les *processus de scolarisation* : là aussi l'école n'est pas vue comme une institution dont les enjeux globaux déterminent les réalités locales des classes, mais au contraire comme un lieu où les décisions et les processus institutionnels sont incarnés dans les choix de l'enseignant, dans la façon dont la classe est organisée et dont les programmes sont actualisés et transformés, dans la négociation des relations mutuelles entre l'enseignant et les élèves ou les parents, etc. Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du "métier de l'élève", reposant sur la compétence à agir de façon adéquate dans le contexte de la classe.

En ceci, la classe est un groupe social, où sont à l'oeuvre plus généralement des *processus de socialisation* : la constitution de l'organisation de la classe renvoie à des problèmes plus généraux de constitution, négociation et maintien du lien et de l'ordre social, ainsi que d'acquisition d'une compétence de membre marquant son appartenance à un groupe. De cette façon, la classe est un terrain qui peut éclairer la question classique de Hobbes, se demandant comment l'ordre social est-il possible.

L'approche qui privilégie l'observabilité de l'acquisition, du langage, de la cognition, de l'école, des relations sociales dans les interactions, permet ainsi de redéfinir de façon spécifique des problèmes généraux et classiques. Dans ce sens, elle ne se limite pas à une approche "micro" éclairant des situations particulières : elle est plutôt une façon d'observer les méthodes permettant l'accomplissement aussi bien de micro-structures que de macro-structures, d'analyser les manifestations de phénomènes, d'ordres, de processus, à partir des lieux et des modes dans lesquels ils

émergent comme tels et ils agissent contextuellement¹.

La classe en vient ainsi à se constituer comme un terrain à la fois irréductiblement spécifique et en relation de plus ou moins grande continuité avec d'autres contextes où il est aussi possible d'observer des processus d'acquisition et de socialisation. Par ailleurs, sa spécificité, liée au fait que dans notre culture l'école est devenue le lieu spécialisé de l'acquisition et de l'éducation, se manifeste dans des jeux de langage particuliers, différents de ceux de l'interaction ordinaire, qui ont été étudiés en rapport avec la formulation de certains actes de langage comme les requêtes (Perera, 1981) ou les questions (Boggs, 1972; Heath, 1982; Mehan, 1979), les évidences non partagées aboutissant à des malentendus durables (Mercer & Edwards, 1981), les présupposés sous-jacents aux tests, présumés partagés tout en étant de fait opaques (Cicourel et al., 1974) - et plus généralement dans la dé- et re-contextualisation d'énoncés contextualisés autrement dans la vie quotidienne. D'autre part, toutefois, en soulignant la diversité des séquences conversationnelles qui sont actualisées au sein de la classe, il est possible de remarquer les "ressemblances de famille" qu'elles entretiennent avec d'autres contextes. Selon que l'on privilégie l'un ou l'autre point de vue, on insiste sur les discontinuités entre les mondes de l'école, de la famille, de la communauté, de la société, ou sur les continuités possibles. Nous insisterons ici sur la spécificité des modes d'interaction en classe et de la compétence qu'ils requièrent (pour un point de vue complémentaire sur les continuités et discontinuités avec d'autres contextes, voir Mondada, à paraître a).

1.2. Une mentalité analytique

L'enjeu d'une approche conversationnelle de la classe consiste à fournir des pistes de recherche relatives aux questionnements généraux qui viennent d'être mentionnés, en montrant comment observer les processus qui émergent et se développent en classe, à travers les traces formelles qu'ils laissent que ce soit au niveau des marquages linguistiques ou des structures séquentielles de la conversation.

¹ C'est de cette façon que l'approche ethnométhodologique dissout l'opposition classique entre micro et macro (Hilbert, 1990).

La classe est un contexte qui dégage une impression de très forte familiarité, voire même de banalité. L'analyse conversationnelle de la classe consiste à poser sur elle un regard qui en fait un monde étrange, qui en suspend les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser. Ce regard consiste à traiter ces évidences ni comme données, ni comme fonctionnant en tant que principes d'explication ou de description de ce qui se passe, mais au contraire comme accomplies collectivement par les membres de la classe, qui dans leurs activités maintiennent, mais aussi négocient, mettent en cause, ou imposent, une organisation de la classe qui en fait un lieu où se déroulent des activités dotées d'un ordre et d'un sens.

L'objet de l'analyse ce sont donc les "méthodes", les procédures par lesquelles les membres produisent et négocient collectivement le caractère sensé, intelligible et ordonné de leur situation, de leurs activités et de leurs échanges linguistiques. En d'autres termes, il s'agit de décrire comment l'ordre de la classe est accompli pratiquement et contextuellement, dans et par le détail des pratiques des enseignants et des élèves. En effet, le fait que les activités des membres soient méthodiques permet à ces mêmes membres de les reconnaître comme étant intelligibles à toutes fins pratiques (comme étant "accountables", Garfinkel, 1967). Donc les activités des membres ne sont pas simplement ordonnées : elles accomplissent l'ordre méthodiquement de façon à ce qu'il soit reconnaissable et rapportable par eux et par les autres membres.

Plus particulièrement, les activités conversationnelles sont elles aussi organisées de façon méthodique, selon des techniques routinières et des mises en séquence particulières, qui permettent une coordination et un ajustement mutuel entre les participants. Elles requièrent une compétence à la fois de production et d'interprétation, qui permet de proposer et de comprendre des apports conversationnels s'enchaînant séquentiellement de façon appropriée. Ces enchaînements sont régis par des attentes normatives, qui en évaluent rétrospectivement et en imposent prospectivement le sens, identifiant les bonnes réponses ou bien les comportements déviants².

L'analyse des interactions en classe a permis à la fois de souligner leur

2 Pour une présentation en français de l'analyse conversationnelle, voir Bange (1992).

spécificité (Cazden, 1988) et de développer des modèles généraux de l'interaction (Sinclair & Coulthard, 1975). Un des enjeux, dans ce cadre, consiste à traiter l'interaction en classe comme un exemple particulièrement emblématique de *contexte institutionnel et asymétrique*, permettant d'observer l'émergence de places, rôles et catégories; les modes de leur négociation, imposition, transformation; les manifestations pratiques de différentes sortes d'asymétries et les processus de leur réification; les différences, voire les ruptures, avec les séquences propres à la conversation quotidienne.

L'analyse conversationnelle implique un recueil de données relevant d'une "ethnographie constitutive" (Mehan, 1979), qui se rapproche et se distingue à la fois des approches ethnographiques classiques (cf. Cazden, John, Hymes, 1972; Spindler, 1982; Gilmore & Glattohorn, 1982). Par rapport à l'observation participante, débouchant sur une description des situations qui, aussi "épaisse" soit-elle (Geertz, 1973), accentue la dimension discursivement construite de l'objet de l'ethnologue (Kilani, 1994), l'approche conversationnelle préfère mettre l'accent sur l'enregistrement de données qui pourront être transcrites et réécoutées ou revues et sur lesquelles portera l'analyse. Par rapport à la description du contexte, l'analyse conversationnelle se focalise sur les "méthodes" des membres qui permettent au contexte de se constituer et de se présenter comme tel : le contexte est alors rapporté à ce vers quoi les membres s'orientent et s'ajustent, à ce que leur pratique traite comme pertinent et qui est procéduralement pertinent pour son développement (Schegloff, 1991).

2. Observer les processus d'acquisition et de scolarisation : quelques séquences

Dans ce qui suit, nous proposerons une approche des événements de la classe qui relève d'une analyse conversationnelle sensible à la fois à son attache ethnométhodologique³ et au rapport avec une linguistique de

3 Si certaines pratiques de l'analyse conversationnelle ont progressivement gommé leurs rapports à l'ethnométhodologie, en la transformant en une technique formelle d'analyse parmi d'autres (cf. la présentation critique de Lynch, 1993, ch. 6), il reste néanmoins possible de penser un rapport de continuité entre les deux - et la situation scolaire, par sa

l'énonciation, des activités discursives, des jeux de langage (Gülich, 1990; Mondada, à paraître b). En nous focalisant sur des transcriptions de données enregistrées dans des classes d'accueil du canton de Neuchâtel⁴, nous privilégierons une série de séquences qui sont des repères classiques de l'analyse de la conversation et permettent en même temps de saisir des activités langagières et des processus socio-cognitifs spécifiques à la classe. A travers une analyse détaillée de ces séquences, nous renverrons aux enjeux globaux esquissés ci-dessus.

2.1. Organisation des tours de parole

La conversation, de même que les autres activités sociales, est dotée de sens en ce qu'elle est accomplie méthodiquement, par des procédures reconnaissables et intelligibles. Même si on a parfois l'impression qu'elle se déroule de façon chaotique, elle possède néanmoins un caractère ordonné, manifeste notamment dans le fait qu'il y a passage de la parole d'un locuteur à l'autre et que ce passage s'accomplit de façon méthodique, selon un mécanisme systématiquement organisé. Cette "machinerie" a été décrite pour la conversation ordinaire par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), qui distinguent notamment deux techniques permettant de coordonner le transfert de la parole d'un locuteur à un autre : à chaque lieu de transition pertinent, ou bien le locuteur qui a la parole sélectionne le locuteur suivant ou bien le locuteur suivant s'auto-sélectionne; si aucune technique n'est appliquée, celui qui a la parole peut continuer à parler. Les potentialités de ce système ne sont toutefois pas utilisées de la même façon dans la conversation ordinaire ou dans les contextes institutionnels, dont la classe est un exemple, ainsi que le montre l'extrait suivant⁵ :

complexité, reste un terrain idéal pour le faire.

4 Les données sont issues du projet de recherche "Apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves allophones", en cours au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS/PNR33, requête n° 4033-35777). Le recueil des données a pu se faire grâce à la collaboration active des enseignants et des élèves qui participent au projet.

5 Conventions de transcription utilisées :

/ \	ton montant et descendant
. . .	pauses : petite, moyenne, longue
(5 sec.)	pause en sec.
xxxxxx	segment incompréhensible
[	chevauchement
&	enchaînement rapide
<u>done</u>	surlignement de la voix

Exemple 1 (fcp15064)

(exercice de vocabulaire : l'enseignant E propose des images d'objets que les élèves doivent nommer)

1O: le sac/
 2M: monsieur/
 (3 sec.)
 3A: [le sac (bas)
 4P: [le sac (bas)
 5T: monsieur/.. le sac/
 6A: xxxxxxx
 7E: le sac\ ... j'aime qu'on lève la main\ je sais que vous savez/ . [alors ça c'est:
 8U: [monsieur
 9R: monsieur
 10T: monsieur c'est moi
 11I: journal
 12F: journal
 13T: journal
 14O: le journal/
 15E: le journal\
 16W: c'est quoi ça
 17I: [la table (bas)
 18R: [monsieur/
 19E: la ta:ble\
 20A: c'est quoi ça là-bas/ vingt-en-un/
 21B: c'est jaune
 22E: on / on on voit après\.. on finit ça\
 23Z: les ja-
 24I: [les jambes
 25L: [les jambes
 26M: [maintenant ouais je ne vais pas à l'école mardi
 27N: [xxxxx
 28O: les fils/
 (2 sec.)

form- fromage
 euh: bra:vo
 (rire)

mots tronqués
 allongement de la syllabe
 commentaires du transcripteur

- 29E: qu'est-ce que c'est
 30M: [ja-
 31U: [ja-/
 32W: [xxxx
 33Z: schhhhhh/ silence/
 34E: levez la main avant de dire quelque chose/ et moi je vous demande/ de parler\
 35T: monsieur/
 36R: [la chaussette
 37U: [la chaussette
 38T: monsieur/
 39E: mais vous faites exprès ou bien/
 40O: [hé
 41M: [monsieur
 42N: [xxxx
 43E: on lève la main/ d'abord / pis après je dis qui parle\
 44O: voilà\
 45E: voilà\
 46L: monsieur/ oh ça va pas:/
 47E: alors Laurent/
 48L: les chaussettes
 49E: les chaussettes/ [là y en a deux\ les chaussettes
 50S: [les chau-settes
 51T: [les chau-settes

Le déroulement de l'exercice, comportant les réponses des élèves et leurs ratifications par l'enseignant, est entrecoupé de consignes pour la prise de parole : on peut dire que l'exercice en tant que tel est autant orienté vers l'acquisition du vocabulaire que vers l'acquisition d'un mode adéquat d'intervention en classe (cf. 7).

La consigne énonce la technique de prise de parole que les élèves ont à suivre : ils doivent demander la parole, que l'enseignant alloue à ceux qui se sont pré-sélectionnés, soit en les appelant par leur nom (cf. 47), soit en les désignant gestuellement.

Cette technique exclut l'auto-sélection des locuteurs élèves et exclut qu'un autre locuteur que l'enseignant sélectionne le locuteur suivant. C'est un

système de *pré-allocation* et non pas d'*allocation locale* des tours (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Alors que le deuxième système se fonde sur la négociation de chaque tour, le premier les programme, spécialisant la place de l'enseignant dans l'allocation des tours, lui permettant de contrôler le déroulement de la leçon et l'organisation de la participation des élèves. Cette organisation des tours de parole est spécifique par rapport à la conversation ordinaire (McHoul, 1978); même si elle n'est pas le seul modèle fonctionnant dans la classe (Heap, 1979), elle implique une compétence spécifique de l'élève, sachant par exemple distinguer entre différents modes d'intervention (Orletti, 1981), par exemple entre invitation à demander la parole (par exemple en réponse à : "qui connaît la réponse ?") et invitation à répondre (Mehan, 1979), entre les circonstances où il est approprié de lever la main et d'autres où il s'agit de répondre à l'unisson.

Les règles régissant l'organisation des tours de parole sont généralement utilisées en étant montrées sans être mentionnées : elles renvoient à un savoir tacite que l'élève est supposé acquérir dans la pratique de l'interaction en classe. Il y a cependant des occasions durant lesquelles ces règles sont explicitées davantage : l'exemple 1 en fournit plusieurs occurrences (7, 34, 43) qui montrent que lorsqu'il y a violation de la règle, celle-ci fait l'objet d'une formulation. On peut dire alors que la formulation de la règle a un effet rétrospectif, en réinterprétant un comportement précédent comme déviant, et un effet prospectif, en indiquant une procédure à suivre pour la suite.

Si l'on observe les modes d'intervention des élèves, on peut distinguer ceux qui s'auto-sélectionnent en donnant la réponse (p. ex. 1, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 36, 37, etc.) de ceux qui demandent la parole pour pouvoir répondre (p. ex. 2, 5, 8, 9, 10, 18, 38, 41, etc.). Ces deux techniques non seulement s'opposent mais provoquent de nombreuses juxtapositions, voire une réponse chorale, alors que la technique explicitée vise à faire parler un seul élève à la fois. Reste que ces interventions sont orientées vers l'exercice en cours, alors que d'autres s'orientent vers des activités différentes : c'est le cas de 26; c'est le cas aussi de W en 16 et de A en 20, qui reprennent la question de l'enseignant pour la poser à propos d'objets étrangers à l'exercice (et que l'enseignant signale comme tels en 22).

Face au nombre croissant de violations de la consigne - au point que le silence est réclamé par un élève et non pas par l'enseignant (33) - celle-ci est énoncée de plus en plus explicitement. Elle comporte une gestion plus formelle des activités, avec par exemple la nomination explicite de l'élève sélectionné, comme c'est le cas de Laurent en 47. Sa réponse, ratifiée et reconnue comme telle, a été précédée de nombreuses autres interventions portant sur le même objet (36, 37), mais qu'elle corrige en introduisant une différence de nombre ("les chaussettes" vs "la chaussette") relevée par l'enseignant, qui souligne ainsi la pertinence de cet apport. Le même phénomène a lieu en 11-15, où les réponses fusent, mais la dernière, retenue et ratifiée par l'enseignant, comporte l'article manquant dans les premières. Ainsi, même dans un exercice où la mise en forme de la réponse semble aller de soi, des différences sont observables, et sont rendues méthodiquement reconnaissables, et ceci malgré la violation des principes d'organisation des tours de parole.

Le caractère ordonné de la classe est ici rendu observable par sa mise en cause, qui manifeste les attentes normatives qui ont été violées, ainsi que les techniques disponibles pour réparer ces violations et rétablir l'ordre.

2.2. Formulation et reconnaissance des consignes

De la même façon que les règles de prise de parole font partie d'un savoir tacite et dont le caractère contextuel n'est pas gommé même lorsqu'elles sont énoncées, la formulation de la consigne est elle aussi largement indexicale, n'explicitant pas ou peu le format exact attendu de la réponse. Il appartient dès lors au savoir-faire de l'élève, à sa compétence interactionnelle d'écouter, d'identifier le format dans lequel énoncer ses réponses. Ceci montre qu'un savoir inadéquatement formulé ou formulé en violant les règles de la prise de parole, n'est pas retenu en tant que tel : réussir signifie dès lors énoncer un savoir académiquement correct dans un format interactionnellement adéquat.

La transcription suivante permet d'observer les modalités pratiques de reconnaissance ou non-reconnaissance de l'adéquation de la réponse.

Exemple 2 (env07123)

(exercice sur les démonstratifs)

- 1E: Maurice... au suivant\... le suivant/. après ballon
 2M: cette cette trousse
 3E: cette trousse/ comment on écrit
 (2 sec.)
 4M: t[r o u
 5E: [c/ non / trousse c'est écrit/ mais cette trousse
 6M: mhm s e
 7E: c/
 8M: c e t t e
 9E: c e t t e. [une phrase avec [xxx
 10X1: [c'est juste
 11X2: [cette chaîne/
 12E: chhhh::: Erica une phrase avec [cette trousse
 13E1: [cette trousse est dans ma valise
 14E: ok\ . ouais/
 15X2: cette trousse est à moi
 16X3: cette trousse est.. dans mon:.. ma sac
 17E: mon:[:: sac
 18X3: [mon sac
 19E: fais une phrase avec cette trousse Aline\.. cette trousse\... comment elle est\.. cette trousse/... elle est de quelle couleur cette trousse/
 20X2: elle est rouge
 21A: rouge
 22X3: [xxx
 23X4: [xxx
 24X5: [xxx
 25E: taisez-vous/... Aline fais une phrase avec cette trousse/ et tu me dis quelle est xxx.. cette trousse/..
 26A: cette trousse
 27E: cette trousse
 28A: cette trousse est dans. la table
 29E: cette trousse est sur / dans la table hein / sur la table haha/
 30X3: sous la table
 31E: ok\ bien

L'activité est ici construite de façon systématique et routinière : un élève est interrogé après l'autre, chacun devant classer un lexème par rapport au démonstratif correspondant. La procédure est recyclable d'un élève à l'autre, et leur sélection se fait elle aussi de manière automatique, en suivant leur ordre spatial dans la classe. L'activité est donc extrêmement contrainte et c'est sa répétabilité davantage que son éventuelle explicitation qui permet à l'élève de l'intégrer dans son savoir-faire.

En effet, la consigne est énoncée en 3 d'une façon que la réponse de M en 4 révèle être ambiguë : si le démonstratif, sur lequel porte la question, est souligné par les contours de la voix (*cette*), il est toutefois traité syntaxiquement comme faisant bloc avec le substantif ("cette trousse") en étant disloqué à gauche. M en 4 répond en sélectionnant pour l'épeler le substantif et non le démonstratif : il répond d'une certaine façon à la question qui a été posée, mais en faisant porter sa réponse sur un objet non pertinent dans le cadre de l'exercice (le substantif est écrit sur la feuille que l'élève a sous les yeux).

L'exercice prévoit ensuite que pour chaque SN démonstratif soit proposée une phrase (voir la question de l'enseignante en 12), obtenant plusieurs réponses adéquates (13, 15, 16; cette dernière, tout en étant *incorrecte*, est cependant *adéquate*). La consigne est explicitée lorsqu'elle est adressée à une élève qui a des difficultés : n'obtenant pas de réponse, l'enseignante pose de nouvelles questions qui sont autant d'aides à la production de la phrase demandée. Ce faisant, une nouvelle source d'ambiguïté est produite : alors que la consigne vise une forme syntaxique précise, A répond en s'orientant vers le contenu et en proposant une réponse minimale du point de vue syntaxique (alors que X2 en 20, tout en produisant une réponse qui correspond du point de vue du contenu à celle de A, fournit une phrase complète). En se focalisant sur le contenu et non sur la forme, la réponse de A est inadéquate; la question est donc reposée (25) et d'autres aides à la production sont fournies (en présentant le début de la phrase, ce qui évite une focalisation sur le contenu). En 28, A fournit une phrase complète mais qui pose un problème de grammaticalité de la préposition : elle sera toutefois retenue comme une réponse adéquate.

Un tel exemple montre que les critères de la "bonne réponse" sont

contextuels, étant élaborés réflexivement avec les réponses particulières qu'ils évaluent. Dès lors la reconnaissabilité et la reconnaissance de ce qu'est une bonne réponse dépendent du contexte dans lequel elle est énoncée - contexte qu'elle contribue elle-même à structurer.

De même, on ne peut fondamentalement résoudre l'ambiguïté de la consigne en l'explicitant - la tentative d'explicitement totalement l'étape suivante d'un cours d'action, c'est-à-dire la tentative de remédier à son caractère indexical, étant illusoire⁶. L'analyse indique une autre piste de réflexion : il s'agit de décrire comment le savoir tacite de l'élève se constitue et s'actualise contextuellement, c'est-à-dire de façon à incorporer la dépendance contextuelle comme constitutive des activités. La compétence interactionnelle de l'élève comprend la capacité à agir et à interpréter des comportements d'autrui de façon appropriée au contexte, c'est-à-dire qu'elle comprend la capacité d'interpréter des "indices de contextualisation" (Gumperz, 1992) qui l'orientent vers les éléments pertinents du contexte, ainsi que vers la reconnaissance de changements qui y interviennent. La régulation et l'organisation de la classe sont en effet gérées par l'enseignant qui produit des indices de contextualisation orientant les élèves vers telle ou telle activité routinière. Des marqueurs tels que "bon", "alors", "okay", des formulations spécifiques, des signaux paralinguistiques, cadrent ainsi le type d'activité en cours et le rendent reconnaissable (Dorr-Bremme, 1990).

2.3. Structuration des activités : la séquence IRE

Les techniques de sélection et de prise de parole, ainsi que les traitements contextuels des consignes, manifestent l'existence de contraintes organisationnelles dans la classe, en même temps que la possibilité de leur négociation.

Les activités qui composent la leçon sont structurées séquentiellement, c'est-à-dire de sorte à ce que les apports des locuteurs s'enchaînent de

⁶ Cicourel et al. (1974) montrent en analysant les interactions durant la passation de tests que ceux-ci, tout en tentant d'effacer les contraintes contextuelles, font intervenir fortement le contexte, que ce soit dans la façon dont les questions sont posées par l'enseignant ou dans la façon dont elles sont interprétées par les élèves.

façon ordonnée, de façon à interpréter comme intelligible ce qui les précède et à projeter une intelligibilité sur ce qui suit. La cohérence séquentielle est notamment assurée dans la conversation par des *paires adjacentes*, telles que les couples question-réponse, salutation-salutation, compliment-refus du compliment, invitation-acceptation. Elles sont articulées en deux tours de parole successivement ordonnés l'un par rapport à l'autre, qui constituent l'un la première partie de la paire et l'autre la seconde partie et qui sont reliés de telle sorte qu'étant donnée la production reconnaissable de la première partie de la paire, celle-ci projette la pertinence de la production de la seconde partie. On parle alors de "dépendance conditionnelle" (Schegloff & Sacks, 1973).

L'organisation séquentielle propre aux interactions en classe fait intervenir un type de paire adjacente complexe, que l'on examinera dans le fragment suivant :

Exemple 3 (env07123)

(même leçon que l'exemple 2)

- 1E: alors/ ccchhh Karim tu me donnes un: un mot qui va: avec ce: ce quoi/
 2K: ce: ce garçon/
 3E: ce garçon (écrit au tableau) ok\.. celle-là celui-là\ Patrizia\
 4P: c'est c'est un fille
 5E: cette/
 6P: c'est c'est un fille
 7A: cette fille
 8E: [cette fille/
 9N: [cette fille
 10B: mhm mhm
 11E: cette fille\.. pis là/
 12Z: cette orange
 13E: Pepe/
 14W: xxx
 15P: cet avion
 16Z: cette orange (bas)
 17E: cet avion (écrit au tableau) qui peut me donner encore autre chose/
 18Z: [cette [orange/
 19D: [cet hôtel

- 20E: att- attends attends \. cette orange c'est là ou là/
 21Z: en haut/. euh au milieu \
 22E: non
 23Z: ah en bas
 24O: moi
 25Z: en bas
 26R: cet cette fille
 27E: pourquoi
 (...)
 28Z: parce que c'est une orange
 29R: parce que c'est féminin
 30L: madame
 31Z: parce que c'est une [orange
 32E: [parce que ça c'est féminin hein c'est pour là\

Les séquences constituant l'exercice ne comprennent pas uniquement une question suivie d'une réponse (1-2), mais aussi un troisième tour de parole, où l'enseignant évalue la production de l'élève, en la ratifiant (3). On a donc une première paire (initiation/réponse, I/R), qui elle-même constitue le premier élément d'une autre paire, dont le second élément est l'évaluation (E) : (I/R)/E.

Cette séquence ternaire, qui peut bien sûr subir des expansions, par exemple au moyen de séquences insérées, structure de façon contraignante le déroulement de l'exercice. En effet, dans cette activité les élèves peuvent s'auto-sélectionner en proposant un exemple; leur auto-sélection toutefois doit être synchronisée par rapport aux autres interventions et notamment respecter les frontières des unités séquentielles IRE : une auto-sélection qui a lieu au milieu de la séquence ne sera pas retenue. C'est le cas de Z, qui propose plusieurs fois son exemple ("cette orange") avant qu'il ne soit ratifié par l'enseignant : lors de sa première tentative, en 12, Z s'auto-sélectionne, mais E sélectionne P; la deuxième proposition de Z (16) n'est pas retenue, intervenant avant que la solution précédente soit ratifiée (avant l'évaluation); ce n'est que la troisième proposition qui sera retenue, étant synchronisée par rapport à la question de l'enseignante (17), c'est-à-dire intervenant au début d'une nouvelle séquence ternaire; c'est alors l'intervention de D (19) qui est renvoyée. La séquence IRE permet donc à la fois de structurer les contributions à l'exercice et de maintenir

l'ordre des tours de parole (cf. 20).

Ce type de séquence implique de la part des élèves un travail constant d'interprétation séquentielle en temps réel : on le voit notamment lorsque la clôture de la séquence est retardée par l'insertion d'autres séquences, de clarification par exemple. Ainsi l'exemple apporté par Z, tout en étant retenu comme adéquat, donne lieu à une expansion, portant sur le genre du démonstratif, dont la réalisation phonique est rendue ambiguë par la voyelle initiale. E questionne Z en attendant qu'il fournisse la bonne réponse. Ceci prend du temps, allongeant la séquence et retardant sa clôture par l'évaluation de E (qui n'aura lieu qu'en 32). Pendant ce temps, on a trois auto-sélections et demandes de prise de parole (24, 26, 30). Ces interventions, tout en n'étant pas retenues, manifestent l'interprétation séquentielle que font les élèves : la première intervient après que Z ait trouvé la bonne réponse (les démonstratifs sont classés en trois groupes distribués dans l'espace du tableau noir), la deuxième après qu'il l'ait répétée, alors que l'enseignant introduit une demande de clarification; la troisième après que l'explication ait été fournie, à la fois par Z (qui accentue intonativement le démonstratif féminin) et métalinguistiquement par R. Reste que dans les trois cas, E n'a pas produit d'évaluation et que la séquence n'est donc pas terminée, bloquant la possibilité d'une nouvelle intervention.

En clôturant la séquence, notamment lorsqu'elle a donné lieu à des expansions, l'évaluation a un effet de cadrage, de structuration de l'activité, en stabilisant par la ratification la réponse adéquate. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur cette stabilisation que les élèves peuvent à leur tour ratifier, répéter et s'approprier l'objet de savoir (cf. exemple 1 : 50-51).

2.4. Initiation et co-construction du topic

Plus généralement que pour les consignes et la formulation des exercices, l'interaction en classe comporte des modes spécifiques d'initiation et de co-construction du topic, c'est-à-dire du thème conversationnel, de ce à propos de quoi les activités discursives des interactants vont se dérouler. L'introduction du topic dans la leçon joue un rôle structurant fondamental, puisqu'elle constitue aussi une formulation (Garfinkel &

Sacks, 1970; Heritage & Watson, 1979) de la tâche en cours, s'appuyant souvent sur les tâches passées et à venir. Initier un topic, notamment au début de la leçon, signifie dessiner l'intelligibilité non seulement de l'événement local mais encore de la continuité du développement d'un objet de discours et de savoir au fil d'une série de leçons, d'un semestre voire d'une année (Heyman, 1986).

Si l'initiation du topic au début de la leçon a un rôle macro-structurant, la leçon est elle-même constituée de nombreuses initiations locales à portée plus réduite : elles sont souvent le fait de l'enseignant, pouvant aller de pair avec des modes de pré-allocation des tours de parole; mais elles peuvent aussi être initiées ou refusées par les élèves.

L'exemple suivant montre la façon dont s'opère le guidage topical local de l'enseignant :

Exemple 4 (fcg21043)

(récit de film : pour être accepté et respecté un vieux monsieur feint d'être aveugle)

- 1E: donc il va d'abord il doit bien sûr comme toujours sortir le chien/ pis là tout d'un coup il a/. j- on on on nous montre hein / bien d'ailleurs/ qu'il doit se souvenir de cette histoire/ il se dit/ tiens/ si moi. je jouais à: je faisais l'aveugle.. alors il prend ses lunettes et là il sort/ et qu'est-ce qui se passe/
 2F: il a traversé la route
 3E: oui/ ah voilà très bien oui/
 4F: puis il vient une voiture/ il dit rien/
 5E: au contraire hein/ qu'est-ce qu'elle fait la dame
 6A: [non elle
 7P: [xxxxxxxxx
 8E: mon dieu j'allais ~~écraser~~ un aveugle/. hein comme ça/ c'est vrai/ et pis après/
 9F: il et pis après il va. il cruse
 10Q: après le chien/. il fait pipi contre la la
 11R: une porsche
 12E: très belle voit- oui une porsche/ une très belle voiture oui
 (rires)
 13X: et pis le monsieur il dit rien
 14F: il dit rien

- 15E: c'est juste\.. et il ose rien dire\.. hein\.. et encore
 16X: et après il est: il s'est croisé avec une dame / qui qui était avec les
 17F1: une pousse[te
 18F2: [une poussette
 19X: une [poussette oui
 20E: [avec une poussette un enfant oui
 21X: il y a un homme qui vient et pis qui lui dit pardon [xxxx
 22E: [qu'est-ce/ ouais ou:/ qu'est-ce qu'est-ce qu'on dit en général quand euh
 quand il se passe ce genre de choses avec la poussette/
 23X: xxxx
 24E: qu'est-ce que vous dites par exemple si elle vous: quelqu'un vous bouscule
 / qu'est-ce que vous lui dites/
 25F: fais attention
 26I: [crétin/
 (rires)
 27E: ah donc: oui bon (se racle la gorge) bien/ bon d'accord (raclement) fais
 attention/ ou bien là on peut dire euh mais vous pouvez pas faire attention/
 hein/.. voilà exactement\ c'est ça\.. et encore et après:

Dans cet extrait, l'enseignant organise le travail de la narration en intervenant à plusieurs niveaux. Ainsi qu'on l'a vu ci-dessus, il organise l'allocation des tours, en reprenant et redistribuant la parole constamment. Ensuite il structure séquentiellement le déroulement du récit, en posant des questions initiant des topics, et en évaluant les réponses et les développements ultérieurs proposés par les élèves. Les initiations de l'enseignant sont constituées soit par des questions nommant le topic à développer (par exemple en 5, où le topic est disloqué à gauche) et indiquant l'élément de départ de la réponse à venir; soit par des questions provoquant un topic (des "topic initial elicitors" selon Button & Casey, 1984), qui laissent à l'élève le soin de proposer un nouvel élément nourrissant la progression narrative (par exemple en 1). Ainsi, tout en contrôlant le déroulement, l'enseignant laisse à l'élève la possibilité d'un apport topical, qui va remplir la case discursive plus ou moins contrainte que le premier a dessinée par sa question.

Le début de l'extrait est emblématique à cet égard. E pose une question laissant à l'élève l'initiative de proposer un topic; il la fait toutefois précéder d'une préface où à plusieurs reprises il interrompt son énoncé

pour ré-introduire un préalable : l'accumulation de ces éléments oriente fortement le topic dont l'initiative est pourtant laissée à l'élève. Celui-ci répond par un élément qui sera ratifié de deux façons en 3, d'abord de manière neutre, puis de manière plus appuyée, voire surprise, qui marque intonationnellement cet élément topical comme nouveau. On voit, dans une interaction de ce type, différentes façons dont l'élaboration du topic peut être le fruit d'un travail collectif, où les contributions, quoique non convergentes, s'ajustent les unes aux autres.

Chaque contribution d'élève est ratifiée par une évaluation de l'enseignant (p. ex. "oui" 3, 12, 20; "c'est vrai" 8; "c'est juste" 15; "voilà exactement" 27) juste avant la relance par une nouvelle initiation. De cette façon, la structuration IRE permet à l'enseignant de fournir des aides à la production narrative, notamment en ce qu'elle permet une décomposition analytique du récit, qui est segmenté par les questions et linéarisé par les réponses (cf. les connecteurs "et pis", "après"... répondant aux continuateurs interrogatifs "et pis après" 8, "et encore" 15, "et encore et après" 27). La conséquence est que le récit progresse pas à pas, par des apports de la part des élèves qui sont souvent inférieurs à l'énoncé, se limitant à proposer un actant, une circonstance, un objet. Ce contrôle très serré n'exclut toutefois pas, grâce à la possibilité qu'ont les élèves de s'auto-sélectionner, des collaborations locales, où un élève intervient dans la recherche lexicale de l'autre et achève interactivement son énoncé (10-11; 16-17), ou produit des variantes de l'apport de l'autre (13-14; 17-19 : on remarquera que l'enseignant ratifie à chaque fois la solution retenue, 15, 20).

Cette activité de production narrative est une production spécifiquement scolaire : son but est moins de raconter une histoire que d'accomplir un exercice. En effet, le film vient d'être vu par la classe; les questions de l'enseignant laissant aux élèves la possibilité de proposer un topic, contrairement aux questions correspondantes dans la conversation ordinaire ("quoi de neuf ?", "que se passe-t-il ?"), ne visent pas à faire émerger une nouvelle que celui qui pose la question ne connaîtrait pas ou désirerait voir développer (Button & Casey, 1985). Le récit n'est pas non plus une discussion sur le film, qui permettrait des ancrages plus personnels, puisque les contraintes chronologiques observées par l'enseignant interdisent les commentaires. Si la linéarité narrative peut

être momentanément suspendue, l'exkursus concerne d'autres tâches scolaires, comme des considérations grammaticales, lexicales, ou discursives. Ici un élément particulier du récit est l'occasion d'une question générale sur un type d'expression (22-24). La question de l'enseignant provoque un changement de cadre d'activité, passant de la narration de cette histoire en particulier à la production d'une expression pouvant être utilisée en général : le contexte particulier qu'il s'agit de rendre dans ses détails devient un point de départ pour créer une classe de contextes (cf. l'énoncé en 22, où on a à la fois abstraction du contexte : "qu'est-ce qu'on dit en général"; généralisation à partir d'un cas : "quand euh quand il se passe ce genre de choses"; et référence au cas précis : "avec la poussette"). Cette transformation du cadrage de l'activité nécessite de la part de l'élève un savoir interprétatif lui permettant de traiter la question, d'opérer le passage du particulier et contextuel au général décontextualisé ou recontextualisé de façon abstraite. En outre, comme le montrent les deux réponses concurrentielles en 25 et 26, il s'agit de répondre en interprétant les variations de la question ("qu'est-ce qu'on dit en général" 22, "qu'est-ce que vous dites par exemple" 24) : la seconde formulation pointe à la fois vers une recontextualisation centrée sur l'énonciataire et vers un traitement abstrait de cette particularisation. La réponse de I (26) est pertinente par rapport à la lettre de la reformulation de la question (24), mais elle est reçue par le rire de la classe et par l'hésitation de l'enseignant qui la sanctionne comme peu prestigieuse; c'est la réponse de F (26), produisant un énoncé neutre, obéissant à la visée générale de la question, qui est retenue et évaluée.

Une des façons d'organiser scolairement les activités de la classe consiste donc à contrôler les topics traités, y compris leur mise en forme et la façon de les introduire et de les développer. De la sorte, encore davantage que ce n'était le cas pour la consigne, on peut observer la manière dont les activités conversationnelles ordinaires sont scolarisées, c'est-à-dire décontextualisées et recontextualisées dans la classe.

2.5. Corrections et réparations

L'activité évaluative de l'enseignant dépasse largement les interventions que nous avons vues jusqu'ici. Elle est cruciale dans la dynamique de la classe, puisque, d'une part, elle sanctionne l'acceptabilité des propositions

des élèves, rendant observables les critères tacites et leur fonctionnement en contexte; et, d'autre part, elle déclenche, en cas de non-adéquation, de problème, d'absence de réponse, un travail de correction ou réparation des difficultés. Ce dernier aspect manifeste une des façons dont les processus d'acquisition se déroulent dans la classe et sont gérés collectivement.

Les méthodes à disposition des interactants comprennent des procédures pour résoudre les difficultés qui se posent au fil de la conversation. Lorsqu'un problème apparaît, il est pointé et identifié, puis corrigé ou "réparé". Cette séquence ternaire (occurrence d'un problème / identification / réparation) a été décrite par Schegloff, Jefferson et Sacks (1977), qui ont montré que les identifications et les réparations peuvent être initiées par le locuteur qui a produit le problème ou par ses interlocuteurs (elles peuvent être auto- ou hétéro-initiées). Si dans la conversation ordinaire la solution préférentielle est l'auto-correction, ceci n'est pas le cas dans d'autres contextes : Schegloff, Jefferson et Sacks (1977, 381) remarquent notamment que ce n'est pas le cas dans la conversation adulte-enfant, et plus généralement dans les échanges avec un locuteur non compétent, où l'hétéro-correction semble être un "véhicule de socialisation", un dispositif au moyen duquel l'expert intervient, de façon transitoire, dans l'acquisition par l'apprenant de celle qui deviendra une compétence d'auto-contrôle et d'auto-correction (1977, 381).

Le contexte scolaire permet d'interroger empiriquement cette hypothèse (McHoul, 1990; Weeks, 1985; Bonu, à paraître); en retour ce mode d'analyse permet de se focaliser moins sur les "erreurs" commises par les élèves que sur les procédures qui sont utilisées collectivement par eux et l'enseignant pour y remédier. En outre, le contexte scolaire, en exhibant de nombreuses variantes des techniques de réparation, permet une réflexion à la fois sur leur forme (à quel tour de parole apparaît l'initiation, comment elle se manifeste, sur quels éléments elle porte, quelles techniques de réparation sont utilisées, comment la séquence est terminée et résorbée), et sur le fait que la question de "qui-corrige-qui" dans différents contextes permet d'observer comment les différences de statut et de place sont constamment recrées localement (Weeks, 1985).

En effet dans la classe semble se présenter de manière prédominante une

séquence ternaire où l'élève produit un problème dans un premier tour, que l'enseignant identifie dans le second, en laissant l'élève effectuer la réparation dans le troisième (McHoul, 1990). Toutefois cette séquence n'est pas la seule et de nombreuses variantes sont observables.

Si l'on relit les exemples proposés jusqu'ici, on peut identifier un premier cas de figure, avec invitation à corriger de la part de l'enseignant et auto-correction successive de l'élève : ainsi dans l'exemple 3, lorsque Z place mal son démonstratif (21), ou dans l'exemple 2, lorsque Maurice sélectionne le terme non-adéquat à épeler (4), l'enseignante identifie le problème par un "non" et reformule sa question (exemple 3 : 22; exemple 2 : 5).

La suite de l'exemple 2 montre toutefois d'autres cas de figure : en 7, l'enseignant identifie et corrige en même temps, tout comme en 17. L'élève ratifie ensuite en répétant la solution qui lui a été donnée (8, 18) (le fait que l'hétéro-correction en 17 comporte un allongement syllabique important du possessif, source de l'erreur, permet à l'élève d'effectuer une correction qui chevauche en partie celle de l'enseignant). Dans l'exemple 4, les élèves procèdent à des hétéro-corrections de leurs camarades : en 10-11 on a une hésitation sur l'article défini, suivie de la proposition d'une solution (introduite par l'article indéfini); en 16-20 on a une hésitation sur le relatif et une solution donnée par trois élèves et ratifiée par l'enseignant. Les premiers cas concernaient des notions grammaticales, ces derniers concernent des recherches lexicales. Les réparations peuvent porter sur des objets très divers, et on en verra ci-dessous un autre cas, portant sur la dimension morpho-phonologique.

Ces exemples montrent que l'on peut avoir des réactions séquentielles très diverses à une occurrence de trouble et mobiliser des techniques différentes pour le réparer. Weeks (1985) relève la diversité des marques par lesquelles l'enseignant signale le trouble, qui demandent de la part de l'élève un savoir interprétatif en mesure de comprendre qu'il y a eu problème et d'identifier sur quel élément il porte, à partir de marques parfois très ténues (par exemple un simple "mhm mhm" interrogatif de l'enseignant).

Les différentes techniques se distinguent par la forme de leur séquentialité

et peuvent donner lieu à des expansions plus ou moins importantes, notamment lorsqu'est déclenchée une recherche guidée de la solution. On en trouve ici un exemple :

Exemple 5 (ob19054)

(exercice de conjugaison : le verbe "se lever" au futur)

- 1E: alors/ le suivant/. Gabrielle/ attendre [un
 2G: [j'attendrai (è)
 3E: j'attendrai (é)\. hein/ j'attendrai
 4A: [vous vous lev-
 5G: [vous vous levez
 6E: dis-le vraiment bien/
 7G: vous vous levez\.
 8M: levez/
 9E: comment est-ce que tu dirais ça\
 10A: [levez
 11G: [levez
 12M: [levez
 13E: vous vous:/
 14A: [levez
 15M: [leveché- levez
 16E: vous vous/ le-ve-rez\ pas tout à fait/ essayez de trouver exactement
 comment est-ce qu'on dit\
 17M: vous vous levez
 18G: non
 19E: comment tu penses
 20G: levez
 21M: levech- [rera/
 22A: [vous vous / attends\ nous nous. non [je
 23E: [je me\ comment est-ce qu'on dit je me/
 24A: je me leverai- leve[rez
 25M: [levé\ levr
 26A: non non je m'en
 27E: je me:
 28A: len- [le- ve- ra/
 29M: [le- vé- rai/
 30A: levérai

- 31M: lèvra/
 32A: tu te levéra/. ils s'en leve:ront -ra/
 33E: ouais
 34A: nous nous levérons/ vous vous levérez
 35M: le:vé-&
 36E: &oui/ c'est là qu'y a un petit problème\
 37M: hé on doit mettre le a- un accent comme père/
 38E: bravo:/ bravo:/. ça on avait pas vu du tout hein \
 39M: xxx
 40E: oui parce que je ne dis pas je me leverai je dis je me lèverai\ alors l'accent comme père\

Dans cette longue séquence on assiste à l'émergence d'une solution à la recherche morpho-phonologique de la forme du futur de "se lever", à travers une suite de tentatives collectives et d'auto- et hétéro-réparations entreprises par les trois élèves. L'enseignante, une fois identifié le problème (6), se limite ici à encourager la recherche (par des questions insistant sur le "comment", sur la forme, 9, 16, 19, 23 ou par des rappels de pronoms, 13, 27). Ce n'est pas elle qui nie les résultats des tentatives, mais les élèves eux-mêmes ("non" 18, 26), manifestant ainsi explicitement leur activité réparatrice. Une autre manifestation de ce travail est la répétition des formes proposées, l'abandon de formes tronquées, la recherche collective de nouvelles formes, s'enrichissant au fur et à mesure que des propositions sont faites par l'un ou par l'autre. On a ainsi une première phase où une forme avec "e" muet est recherchée ("leverai", "levrai" 4-24), puis une deuxième où apparaît une accentuation de la deuxième syllabe (voire même de la première, 31). L'enseignante encourage positivement (33, 36) cette recherche, qui aboutit à un énoncé métalinguistique (37) davantage qu'à la forme elle-même. C'est donc en parcourant en collaboration un ensemble de possibles que la solution est trouvée, voire qu'une règle générale est découverte, que l'enseignante n'aura qu'à ratifier. Cette co-construction ne se fait pas au hasard, mais est structurée aussi bien séquentiellement que par les techniques employées (par exemple le recours à la conjugaison du paradigme des formes pronominales par A : 22, 24, 32, 34; à la syllabation : 28, 29).

Les séquences de réparation peuvent donc subir des expansions plus ou moins importantes. D'une part elles constituent des "séquences

potentiellement acquisitionnelles" (de Pietro, Matthey, Py, 1989), où on peut faire l'hypothèse que s'active un processus d'acquisition. D'autre part, elles impliquent une interruption de l'activité communicationnelle en cours, en faveur d'une focalisation sur la langue et ses formes : on comprend que selon le type d'activité ainsi suspendu, ces expansions seront plus ou moins contraintes, sous peine de ne plus pouvoir reprendre l'activité qui était en cours. C'est pourquoi c'est souvent le locuteur compétent qui finit par réparer les obstacles, afin que la communication puisse se rétablir et continuer. De ce point de vue, l'interaction en classe de langue est un lieu où l'activité principale peut se transformer en une activité focalisée sur la langue (comme dans l'exemple 5, où l'on passe d'un exercice de conjugaison d'une série de formes verbales à la recherche d'une forme particulière et de la règle sous-jacente). Ce passage ne va toutefois pas de soi : dans une activité de récit (cf. l'exemple 4) une trop longue séquence de réparation risquerait de perturber le fil de la narration. Différents contextes manifestent ainsi différentes contraintes sur ce qui est réparable et sur les façons de le réparer.

Ces séquences ont été surtout décrites dans la conversation exolingue en milieu non-scolaire, mettant en lumière une variété de procédés (voir par exemple Gülich, 1986a, 1986b; Lüdi, 1987; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993). Une mise en rapport de ces séquences avec celles de la classe permettrait de mieux souligner ce qui fait à la fois la spécificité des situations explicitement didactiques, ainsi que leurs potentialités propres, et la continuité qu'elles entretiennent avec d'autres situations.

3. Spécificités et diversités des jeux de langage de la classe

Nous avons mis ici l'accent sur les spécificités de l'interaction en classe. Celles-ci supposent que l'enfant acquière un "métier de l'élève", une compétence scolaire faite de jeux de langage particuliers, de savoir-faires tacites, de rituels, de procédures informelles, de pratiques interprétatives et contextualisantes.

Toutefois il est possible, dans un mouvement d'analyse complémentaire à celui-ci, d'élargir cette vision et d'interroger les continuités et les discontinuités entre le contexte scolaire et d'autres contextes - notamment

en s'appuyant sur le constat, esquissé ici, de la diversité des séquences possibles en milieu scolaire.

La diversité des *types d'activités* (entendus au sens de Gumperz, 1977) pose le problème de savoir comment analyser en phases, en segments reconnaissables par les membres de la classe, les événements de la journée, voire de la leçon. Nous avons déjà fait référence aux notions de cadrage ou de contextualisation qui peuvent permettre de décrire comment se fait la transition d'un type d'activité à un autre. Une autre piste consiste à caractériser les types d'activités en termes de *structures de participation*, qui permettent chacune des mises en forme spécifiques des objets de discours, des modes de production énonciative collective ou individuelle, des modes d'allocation des tours de parole, des acceptabilités différentes des énoncés proposés, etc⁷.

Différentes structures de participation mobilisent différents aspects de la compétence interactionnelle, qui peuvent se rapprocher ou s'éloigner de la compétence que les élèves déploient dans d'autres contextes et qui peuvent ainsi faciliter ou rendre plus difficile sa tâche. Ces écarts peuvent être particulièrement importants dans des situations de contact de langues et de cultures : ainsi Philips (1972) remarque que les structures de participation où l'enseignant contrôle et centralise les tours de parole sont ouvertement rejetées par les élèves amérindiens. Leurs échecs à l'école à dominante blanche sont dus à cette incompatibilité, ne leur permettant pas de faire valoir leur savoir - alors qu'un enseignement privilégiant des structures plus proches des formes d'interaction propres à leur communauté, basées sur la négociation de la parole et sur les interactions entre pairs, permet au contraire de valoriser leurs compétences (cf. Au & Jordan, 1981; Michaels & Collins, 1984; McCollum, 1989). La diversité culturelle accentue ainsi l'observabilité de la non-évidence des modes spécifiques d'interaction en classe (Paoletti, 1994).

Ainsi, à partir de l'analyse des interactions en classe, d'autres contextes d'interaction où se déploient des processus éducatifs sont envisageables, comme les contextes de la famille, des pairs, de la communauté, etc. Ceci

⁷ Au lieu de parler de "styles d'enseignement" on peut ainsi parler de différentes structures de participation qui peuvent certes être privilégiées chez un enseignant, mais qui souvent sont activées chez le même enseignant selon les contextes.

permet de reconnaître que, si dans notre culture l'école est un lieu éducatif spécialisé, il existe néanmoins d'autres contextes d'acquisition, dont il s'agit de décrire les processus et les pratiques caractéristiques. Ceci permet d'avoir une vision globale des pratiques d'acquisition, qui ne sont pas confinées à la classe et ne concernent pas uniquement des catégories de locuteurs telles qu'"élève" ou "apprenant" imposées par elle. C'est en faisant l'inventaire des structures de participation dans différents contextes que l'on peut reprendre la description de la spécificité de la classe aussi bien que celle des "ressemblances de famille" entre activités apparemment très différentes se déroulant en contextes scolaire et non-scolaire (cf. Schultz & Florio & Erickson, 1982). C'est dans ce sens aussi que l'on peut esquisser l'approche de la compétence de l'alloglotte dans une perspective holiste, qui n'isole pas un contexte particulier, soit-il scolaire ou non-scolaire, mais qui la considère dans sa capacité à se confronter de façon plus ou moins adéquate et efficace à différents contextes interactionnels.

Bibliographie

- AU, K.H., C. JORDAN (1981) : "Teaching Reading to Hawaiian Children; Finding a Culturally Appropriate Solution", in : TRUEBA, H.T., G.P. GUTHERIE, K.H. AU, (éds) : *Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography*, Rowley, Newbury House, 139-152.
- BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, Crédif.
- BOGGS, S.T. (1972) : "The Meaning of Questions and Narratives to Hawaiian Children", in : CAZDEN, C.B., V. JOHN, D. HYMES (éds) : *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers' College Press, 299-330.
- BONU, B. (à paraître) : "Remarques sur le traitement de l'erreur dans la classe", *Actes du Colloque "Perspectives and Current Work on Ethnomethodology and Conversation Analysis"*, Urbino, 11-13.7.1994.
- BRUNER, J. (1985) : "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition", in : FORGAS, J.P. (éd) : *Language and Social Situations*, Berlin, Springer, 31-46.
- BUTTON, G., N.J. CASEY (1984) : "Generating topic : The Use of Topic Initial Elicitors", in : ATKINSON, J.M., J. HERITAGE (éds) : *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 167-190.
- BUTTON, G., N.J. CASEY (1985) : "Topic Nomination and Topic Pursuit", *Human Studies*, 8, 3-55.
- CAZDEN, C.B. (1988) : *Classroom Discourse*, Exeter, Heinemann.
- CAZDEN, C.B., V. JOHN, D. HYMES (éds) (1972) : *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers' College Press.
- CICOUREL, A.V. et al. (1974) : *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press.
- COULON, A. (1993) : *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., U. KRAFFT (1990) : "Eléments pour l'analyse du SLASS", communication présentée au *Colloque Acquisition et Interaction*, Bielefeld, 1-4 mai 1990.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY, B. PY (1989) : "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in : WEIL, D., H. FUGIER (éds) : *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université de Strasbourg, 99-124.
- DORR-BREMME, D.W. (1990) : "Contextualization Cues in the Classroom : Discourse Regulation and Social Control Functions", *Language in Society*, 19, 379-402.
- ELLIS, R. (1990) : *Instructed Second Language Acquisition : Learning in the Classroom*, Oxford, Blackwell.
- GARFINKEL, H. (1967) : *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GARFINKEL, H., H. SACKS (1970) : "On Formal Structures of Practical Actions", in : MCKINNEY, J., E.A. TIRYAKIAN (éds) : *Theoretical Sociology*, New York, Appleton Century Crofts.
- GEERTZ, C. (1973) : *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- GILMORE, P., A.A. GLATTHORN (éds) (1982) : *Children In and Out of School : Ethnography and Education*, Washington, Center for Applied Linguistics.
- GÜLICH, E. (1986a) : "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact"", *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- GÜLICH, E. (1986b) : "Souil c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversation en "situation de contact"", *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 231-258.

- GÜLICH, E. (1990): "Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives", in : CHAROLLES, M., S. FISHER, J. JAYEZ (éds) : *Le discours*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 71-109.
- GUMPERZ, J.J. (1977): "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference", in : SAVILLE-TROIKE, M. (éd) : *Linguistics and Anthropology*, Washington, Georgetown University Press, 191-211.
- GUMPERZ, J.J. (1992): "Contextualization and Understanding", in : DURANTI, A., C. GOODWIN (éds) : *Rethinking Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 229-252.
- HEAP, J.L. (1979): "Classroom Talk: A Critique of McHoul", unpublished Mimeo, Toronto, Department of Sociology in Education.
- HEATH, S.B. (1982): "Questioning at School and at Home: A Comparative Study", in : SPINDLER, G.D. (éd) : *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 102-131.
- HERITAGE, J., D.R. WATSON (1979): "Formulations as Conversational Objects", in : PSATHAS, G. (éd) : *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington.
- HEYMAN, R.D. (1986): "Formulating Topic in the Classroom", *Discourse Processes*, 9, 37-55.
- HILBERT, R.A. (1990): "Ethnomethodology and the Micro-macro Order", *American Sociological Review*, 55, 794-808.
- KASPER, G. (éd) (1986): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus, University Press.
- KILANI, M. (1994): "Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie", *Communications*, 58, 45-60.
- KRAFFT, U., U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1993): "La séquence analytique", in : LÜDI, G. (éd) : *Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres Régionales de Linguistique*, Neuchâtel, 137-157.

- KRAFFT, U., U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.
- LÜDI, G. (1987): "Travail lexical explicite en situation exolingue", *Romanica Ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty*, Berne, Lang, 463-496.
- LYNCH, M. (1993): *Scientific Practice and Ordinary Action. Ethnomethodology and Social Studies of Science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCOLLUM, P. (1989): "Turn-Allocation in Lessons with North American and Puerto Rican Students: A Comparative Study", *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 133-156.
- MCHOUL, A.W. (1978): "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom", *Language in Society*, 7, 183-213.
- MCHOUL, A.W. (1990): "The Organization of Repair in Classroom Talk", *Language in Society*, 19, 349-377.
- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization of the Classroom*, Cambridge MA, Harvard Univ. Press.
- MERCER, N., D. EDWARDS (1981): "Ground-rules for Mutual Understanding: A Social Psychological Approach to Classroom Knowledge", in : MERCER, N. (éd) : *Language in School and Community*, London, Arnold.
- MICHAELS, S., J. COLLINS (1984): "Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy", in : TANNEN, D. (éd) : *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, Ablex, 219-244.
- MONDADA, L. (à paraître a): "Comment définir les observables de la compétence interactionnelle?", *Quatrième conférence EUROSIA*, Aix-en-Provence, 8-10.9.1994.

MONDADA, L. (éd) (à paraître b) : *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, No 6, Université de Lausanne.

ORLETTI, F. (1981) : "Classroom Verbal Interaction : A Conversational Analysis", in : PARRET, H., M. SBISÀ, J. VERCHUEREN, (éds) : *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, 531-549.

PAOLETTI, I. (1994) : "La costruzione dell'identità del bambino straniero nel contesto scolastico", in : GIACALONE, F., I. PAOLETTI, R. PERFETTI, R. ZUCCHERINI : *L'identità sospesa*, Firenze, Arnaud, 86-123.

PERERA, K. (1981) : "Some Language Problems in School Learning", in : MERCER, N. (éd) : *Language in School and Community*, London, Arnold.

PHILIPS, S. (1972) : "Participant Structures and Communicative Competence : Warm Springs Children in Community and Classroom", in : CAZDEN, C., V. JOHN, D. HYMES (éds) : *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 70-394.

PY, B. (1989) : "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *DRLAV*, 41, 83-100.

SACKS, H. (1963) : "Sociological Description", *Berkeley Journal of Sociology*, 8, 1-16.

SACKS, H., E. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON (1974) : "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation", *Language*, 50, 696-735.

SCHEGLOFF, E.A. (1991) : "Reflexions on Talk and Social Structure", in : BODEN, D., D.H. ZIMMERMAN (éds) : *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Cambridge, Polity Press.

SCHEGLOFF, E.A., G. JEFFERSON, H. SACKS (1977) : "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation", *Language*, 53-2, 361-382.

SCHEGLOFF, E.A., H. SACKS (1973) : "Opening up Closings", *Semiotica*, 8-3, 289-327.

SCHULTZ, J.J., S. FLORIO, F. ERICKSON (1982) : "Where's the Floor ?", in : GILMORE, P., A.A. GLATTHORN (éds) : *Children In and Out of School. Ethnography and Education*, Washington, CAL, 88-123.

SINCLAIR, J.M., R.M. COULTHARD (1975) : *Toward an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.

SPINDLER, G.D. (éd) (1982) : *Doing the Ethnography of Schooling : Educational Anthropology in Action*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

VYGOTSKY, L. (1962) : *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.

WEEKS, P.A.D. (1985) : "Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings : Toward a Comparative Framework", *Human Studies*, 8, 195-233.