

# Le traitement interactionnel des objets de la connaissance en milieu contraint: enjeux discursifs et interactionnels<sup>1</sup>

**Lorenzo Devilla**

Université de Sassari

**Bruno Bonu**

Université Paul Valéry - Montpellier 3

This article analyses interactions taking place during a training activity on the basic uses of computer communication tools, based on audiovisual recordings made in the Cyber-base® Justice of the prison of Gradignan. Speech produced in a constrained environment has not been the subject of particular attention in linguistics. This study mobilises both conversation analysis (Sacks 1992) and interactional linguistics (Ochs et al. 1996a). It examines the discourse activities through which the trainer of a digital literacy workshop proposes new information. The analysis focuses not only on the trainer's proposals of knowledge objects, but also on the way in which the learners respond to these proposals. Their coordination allows the progression of the learning activity. This article shows how the characteristics of the learner audience, which is very heterogeneous in terms of socio-identity but also in terms of prior digital knowledge, as well as the randomness of the frequency of participation in the training, impact the interactions analysed. The trainer seems to be almost groping in the dark during the interaction because he cannot rely on a shared "interactional history" (Deppermann 2018).

## 1. Introduction

Cet article analyse des interactions se déroulant lors d'une activité de formation portant sur les usages élémentaires des outils informatiques de communication, à partir d'enregistrements audiovisuels effectués dans la Cyber-base® Justice de la Maison d'Arrêt de Gradignan. Ces échanges sont produits par un formateur et un groupe d'apprenants-détenus<sup>2</sup> dans un espace spécifiquement dédié à la Cyber-base® Justice dans l'enceinte de la prison. La parole produite en milieu contraint ne fait pas l'objet d'une attention particulière en sciences du langage. Ce texte, qui mobilise à la fois l'analyse conversationnelle (Sacks 1992) et son versant linguistique, à savoir la linguistique interactionnelle (Ochs

---

<sup>1</sup> Cet article est le fruit d'une étroite collaboration entre ses auteurs. Lorenzo Devilla a rédigé les parties 1, 5, 6, 7 et 8; Bruno Bonu a rédigé les parties 2, 3 et 4. La bibliographie a été rédigée par les deux auteurs. Les recherches de Lorenzo Devilla ont été financées par l'Université de Sassari à travers le Fonds pour la recherche 2020 ["Fondo di Ateneo per la ricerca 2020"]. Le recueil des données a été effectué dans le cadre du projet qui s'est déroulé d'août 2008 à juin 2012: "Recherches Aquitaines sur les Usages pour le Développement des Dispositifs Numériques" (RAUDIN), Axe Action et Interaction, coordonné par Maria Caterina Manes Gallo, Université Bordeaux 3: "Accès à l'information par des services numériques: discours et pratiques des utilisateurs" financé par le fonds FEDER.

<sup>2</sup> La catégorie "apprenant" est pertinente dans l'activité de formation et pourrait suffire à indiquer les participants, mais les contraintes spécifiques liées à l'environnement institutionnel de privation de liberté ont des conséquences sur l'interaction, ce que nous montrons dans la suite de cet article. De ce fait, nous pensons que les deux catégories doivent être mobilisées.

et al. 1996a; Couper-Kuhlen & Selting 2001), met en lumière les ajustements des outils conversationnels aux contraintes situationnelles. Il se propose d'articuler étroitement la description des ressources linguistiques et leur positionnement dans des environnements séquentiels spécifiques. Seront ainsi examinées, dans leur contexte séquentiel, les activités de discours à travers lesquelles le formateur d'un atelier d'initiation au numérique propose de nouvelles informations. Ces contributions représentent des objets de connaissance<sup>3</sup> dans le cadre de la formation. Ceux-ci sont co-construits par le formateur et par les détenus participant à la formation (Mondada 1995). De ce fait, ils sont en relation avec les notions de "learnables" et "teachables" introduites par Majlesi & Broth (2012) pour analyser les interactions pédagogiques se déroulant lors de cours de suédois comme langue seconde pour des apprenants adultes en Suède (voir aussi Majlesi 2014 et, plus récemment, Eskildsen & Majlesi 2018). Ces notions désignent en effet ce qui est rendu saillant et pertinent sur le plan de l'interaction en tant qu'objet de compréhension, d'apprentissage et/ou d'enseignement. Cet objet peut être un élément linguistique, un objet matériel ou encore un geste. Les "learnables" et "teachables" ne font pas partie de l'agenda pédagogique pré-planifié de l'enseignant (contrairement aux "objets de connaissance"), ils émergent plutôt dans et par l'interaction en classe, à l'initiative des apprenants eux-mêmes. Ils s'accomplissent en tant que phénomènes situés.

Dans cet article, l'analyse va ainsi se focaliser sur la constitution progressive des éléments de la connaissance, en mettant en évidence le fait que l'apprentissage est une pratique située, réalisée dans l'interaction (Mondada & Pekarek Doehler 2004; Linell 2009; Sahlström 2011; Melander 2012). Cette activité donne lieu à des adaptations des outils et des ajustements des contributions dans le déroulement de l'activité.

## 2. Les interactions dans une Cyber-base® Justice

La Cyber-base® était à l'origine un espace numérique ouvert au grand public, s'adressant à une vaste palette d'acteurs (jeunes, enfants, professionnels, retraités, etc.) sur l'ensemble de la France, sans aucune condition préalable<sup>4</sup>. Une équipe d'animateurs était chargée de l'accompagnement des usagers lors de différentes activités. Elle avait pour objectif d'aider tous les publics à s'approprier les usages numériques pour leurs projets personnels ou

---

<sup>3</sup> Par "objet de connaissance", nous entendons un élément (terme ou expression) présenté par le formateur comme une pièce de l'activité de formation qui est rendue saillante thématiquement et traitée parfois avec des éléments prosodiques qui contribuent à la focalisation de l'attention des apprenants. Plus spécifiquement, l'élément porté à l'attention des apprenants et soumis au travail interactionnel de définition est générique. Son traitement produit des objets *ad hoc* "learnables" et "teachables". Ces derniers éléments permettent aussi de traiter dans la conversation les contraintes organisationnelles explicitées plus bas.

<sup>4</sup> Sa fin a été prononcée le 31 décembre 2014 par la Caisse des Dépôts et Consignation.

professionnels. Dans le cadre de la Cyber-base®, l'animateur jouait un rôle important, d'autant plus qu'il était toujours considéré comme l'acteur-clé de toutes les activités réalisées dans cet Espace Public Numérique (EPN). À la suite d'un partenariat signé en 2007 entre le Ministère de la Justice et la Caisse des Dépôts, des "cyber-bases pédagogiques" avaient été mises en place en prison pour lutter contre la fracture numérique et favoriser la réinsertion des jeunes détenus et des prisonniers en fin de peine.

La Cyber-base® Justice représente un espace spécifique, clôt, géré par une formatrice présente lors des différentes interventions des formateurs spécialisés. La base est clôturée mais placée à l'intérieur de l'enceinte de la prison. Les surveillants peuvent regarder par une large ouverture, sous forme de fenêtre, ou jeter un coup d'œil, mais ils ne dépassent jamais le pas de la porte.



Image 1a: CyberBaseJustice\_Ouvertures



Image 1b: CyberBaseJustice\_Postes

Le formateur reçoit lors des séances de formation des détenus volontaires (courtes peines, ou en préparation de sortie) qui doivent s'inscrire en prévision des séances suivantes. Leur fréquentation est liée non seulement à leur choix (l'activité n'est nullement obligatoire, bien que considérée positive par

l'institution, dans l'évaluation du parcours du détenu), mais aussi aux contingences de la vie en enfermement: rendez-vous avec le médecin ou l'avocat, parloirs avec les proches, activités sportives, etc. Toutes ces activités peuvent se superposer à la formation. Plus spécifiquement, concernant la formation en informatique que nous allons analyser, le public est très varié, le statut des détenus pouvant aller du détenu en courte peine au condamné à une lourde détention en voie de libération. Les apprenants peuvent par conséquent posséder des connaissances préalables très diversifiées. Le formateur peut être confronté aussi bien à l'utilisateur averti (souvent, mais pas forcément, jeune) qu'au profane intégral en informatique, sans possibilité d'anticiper sur les connaissances acquises, comme nous le verrons dans l'épisode analysé. Cette impossibilité prévisionnelle, nous la retrouverons dans la structuration des séquences interactionnelles initiées par le formateur.

Par ailleurs, la partie de la formation en informatique est déployée en grande partie *in absentia* de l'outil lui-même. Du point de vue de l'apprenant, au-delà des problèmes organisationnels qui peuvent affecter sa présence, il y a des difficultés liées à l'environnement carcéral: un environnement bruyant, une parcellisation des activités proposées par l'institution, ainsi que des larges plages d'inactivité peuvent en effet ponctuer la journée en détention en Maison d'Arrêt. Toutes ces dimensions ne favorisent pas la concentration des détenus. En revanche, le petit groupe (8 personnes maximum) voudrait favoriser la participation.

L'analyse du développement temporel de l'interaction que nous proposons traite ensemble les formes séquentielles (l'agencement des tours de parole en configurations reconnaissables), le tour de parole dans sa composition et dans l'alternance des tours, ainsi que la production coordonnée des éléments définitoires de la formation. Une méthodologie appropriée doit être adoptée pour déployer l'analyse du discours en interaction dans ce contexte d'activité contraint.

### 3. Méthodologie

La méthodologie d'enquête utilisée dans cet article porte sur des observations directes *in situ* et des enregistrements effectués *intramuros* dans une Maison d'Arrêt. Pour mieux comprendre le déploiement des activités d'apprentissage (et de formation) dans les différents ateliers de la CyberBase® Justice dans la prison de Gradignan, nous nous sommes intéressés aux interactions co-produites dans cet environnement par les différents acteurs. À cette fin, la méthode comprend principalement des observations directes de type ethnographique, supportées par des enregistrements audiovisuels des activités menées au sein des différents ateliers, restituées aussi sous forme d'entretiens

portant sur l'apprentissage des bases de la communication interpersonnelle sur le web<sup>5</sup>.

Après l'obtention des autorisations nécessaires de la part de la Direction de l'Administration Pénitentiaire et de l'accord des apprentis-détenus, l'observation ethnographique a débouché sur la mise en place du dispositif d'enregistrement. Dans le cas examiné, la prise de vue a été effectuée avec deux caméras.

En particulier, dans l'étude de l'interaction produite par l'activité de formation, nous avons cherché à documenter, selon les principes de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle, le cadre de participation (Goffman 1987), qui implique les participants, leur disposition spatiale et leurs actions accomplies au moyen de ressources, mais concerne aussi l'arrière-plan organisationnel contraint (Goodwin 2013). Les ressources sont à la fois sonores (verbales et vocales) et corporelles, au moyen des gestes et des mouvements des corps. De plus, les objets, ici le marqueur utilisé par le formateur pour écrire, les artefacts, comme les écrans et le tableau, support matériel des informations fournies, et enfin l'ensemble de la configuration spatiale de la pièce participent de l'ensemble des ressources mobilisables par les interlocuteurs. Ces éléments doivent donc tous être filmés parce qu'ils peuvent potentiellement représenter des ressources pertinentes pour les actions des participants.

Notamment, le formateur alterne ou produit simultanément la parole et l'écriture au tableau, dans les deux cas véritable support interactionnel (Suchman 1990):



Image 2: Usages du Tableau

<sup>5</sup> Une méthode complémentaire a en fait impliqué la mise en oeuvre d'entretiens avec les différents acteurs, prise en charge par Maria Caterina Manes Gallo, responsable scientifique du projet. Ce volet ne sera pas développé dans le cadre de cet article.

La pertinence de ces ressources doit être examinée dans le déroulement effectif de l'activité de formation. L'enregistrement permet alors la sauvegarde de l'agencement temporel des tours de parole et du détail des actions produites par les interlocuteurs. Les différentes interventions pourront alors être analysées dans leur placement séquentiel, selon les principes propres à l'analyse conversationnelle (Goodwin & Heritage 1990; Gülich & Mondada 2001 ou encore Sidnell & Stivers 2012). Par conséquent, l'écoute avec le visionnage répété sont indispensables pour déterminer les éléments qui servent aux interlocuteurs pour construire leur participation compétente.

L'autre document indispensable pour l'analyse est représenté par la transcription détaillée qui permet, sous une autre forme, la même sauvegarde évoquée pour l'enregistrement, en ce qui concerne la temporalité (Bonu 2002). La transcription fondée sur le modèle établi par Gail Jefferson au début de l'analyse conversationnelle reproduit ce qui est dit dans sa version sonore (dans les dimensions verbale et vocale), transcrit avec une modalité verticale (de haut en bas), avec une orthographe modifiée dans la ponctuation (utilisée pour la dimension vocale, voir transcription plus bas)<sup>6</sup>. En revanche, les phénomènes liés à la spatialité sont reproduits précisément, sur des éléments visuels spécifiques liés au développement temporel des tours et des séquences, dans des épisodes sélectionnés. Ces conduites multimodales seront indiquées par les images reproduites à la fois dans le corps de l'article et dans la transcription.

L'organisation interne de l'échange est extraordinairement complexe puisque le détail gouverne l'action. Elle doit être ré(observée) donc re(constituée) avec le visionnage répété, couplé à la transcription (Mondada 2006). Seule une accessibilité répétée de manière illimitée peut assurer ces opérations de description et de découverte.

De ce fait, l'ethnographie audiovisuelle devient la base pour l'exploration d'épisodes et de séquences interactionnelles qui montrent les problèmes auxquels sont confrontés les différents acteurs et les solutions qu'ils adoptent pour les résoudre. L'implication de chaque interlocuteur, en termes de formes de la participation et de positionnement, joue un rôle de premier plan dans cet environnement contraint.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Des adaptations mineures des conventions de transcription sont utilisées ici: le trait donne la longueur des pauses, un trait correspondant à une battue musicale, un dixième de seconde. Les flèches sont utilisées pour donner la modulation graduelle de l'intonation d'un segment précis entouré par deux flèches.

<sup>7</sup> Les enregistrements ont concerné toutes les activités de formation pratiquées dans la Cyberbase® Justice de la Maison d'Arrêt de Gradignan (droit du travail, français, introduction au web, suivi après la libération, etc.) ainsi que les entretiens avec les différents acteurs du processus (voir note 5). Les enregistrements occupent un espace de 150 Giga dans notre archive.

#### 4. Formats séquentiels dans l'initiation à l'informatique

Nous allons commencer l'analyse par l'observation de l'organisation séquentielle des échanges qui se met en place lors de la proposition de nouvelles informations de la part du formateur. La séquence qui ouvre l'épisode (l. 1-5, Séquence 1)<sup>8</sup> déploie une configuration en trois tours. Pour expliciter le choix de cette progressivité de la part du formateur, il est nécessaire à présent de rappeler les effets des contraintes organisationnelles qui pèsent sur l'activité de formation. Le premier problème est représenté par l'incertitude des connaissances acquises préalablement par les apprenants. Le second concerne l'impossibilité de tabler sur la stabilité des groupes d'apprenants. Ces derniers s'inscrivent d'une séance à l'autre, leur présence n'est pas obligatoire et elle est en concurrence avec d'autres activités qui rythment la vie en prison. Cette impossibilité empêche le formateur de mettre en place et de s'appuyer sur des ressources historiques de l'enseignement, puisqu'il ne peut pas avoir recours au travail cumulatif du groupe. Nous retrouverons cette limitation prévisionnelle dans la structuration des séquences interactionnelles initiées par le formateur:

---

<sup>8</sup> L'épisode est un segment d'activité où l'attention et la participation sont focalisées de manière partagée par les participants dans un certain temps.

1. **FOR :** alors le mël c'est quoi↑d'abord↑
2. (-) ↑>vous avez une idée<↑ (-)
3. >qu'est-ce que ça veut dire\*<



4. **APP?:** (--)\*∇message électronique∇



5. **FOR :** c'est du message électronique
6. (.)\*>concrètement< ,



(geste continu des deux mains du haut en bas)

7. **APP1:** (\*--)\*∇comme (--)\*°comme une



8. lettre°∇
9. **FOR :** co>voilà<c'est comme une
10. lettre sauf que ça se passe
11. par.(-) internet (-) donc l'idée
12. c'est de se dire bon bah (-)j'ai
13. besoin d'envoyereuh:: un
14. courrier à quelqu'un=

Séquence 1 (l. 1 – 14)

La question (l. 1) est formulée de manière "neutre", ce qui ne suppose pas le caractère obligatoire de ces connaissances, pourtant massivement répandues en dehors de la prison (exceptée au sein de "populations vulnérables", parfois illettrées digitales). La première Unité de Construction de Tour (UCT, voir Schegloff 1996, toujours l.1) "alors le mël" opère l'action de dénomination (Traverso & Ravazzolo 2016: 54), représente le *definiendum* et l'élément saillant de l'activité pédagogique<sup>9</sup>. Le formateur focalise ainsi l'attention des participants

<sup>9</sup> L'UCT est un élément de production du tour de parole qui peut, mais pas obligatoirement, constituer un tour complet. Une séquence est une suite d'au moins deux tours avec des

via la proposition thématique qui va les occuper dans cette phase de l'activité, à travers une dislocation à gauche (sur l'utilisation interactionnelle de ces structures grammaticales voir Pekarek Doehler et al. 2015) projetant l'attente de la définition espérée (Traverso & Greco 2016). La deuxième UCT "c'est quoi↑d'abord↑" (l. 1) formule une demande explicite de définition.

Les deux UCT suivantes représentent deux formes distinctes d'éléments produits pour favoriser le passage de la parole (cf. *tag questions* Jefferson 1973), assurer la continuité de l'activité et le partage de l'attention des apprenants<sup>10</sup>. L'une est générique et produite par une intonation montante (l. 2: " (-) ↑>vous avez une idée<↑ (-)", tandis que l'autre reprend et prépare (sous la forme d'une première partie de paire) l'activité définitoire à venir (l. 3: ">qu'est-ce que ça veut dire<") accompagnée d'une accélération qui pourrait favoriser le changement de locuteur.

Si l'on peut souligner qu'il n'y a pas de trace d'une sélection de la part du formateur, on peut tout de même remarquer que le passage de la parole se fait dans un temps interactionnel plutôt long, signe d'une certaine difficulté à impliquer les membres du groupe des apprenants dans cette activité, malgré la multiplication des éléments de passage de la parole aux apprenants produits par le formateur.

La réponse attendue (l. 4) est néanmoins donnée par l'un des participants sous une forme courte, précédée d'un gap inter-tours et produite avec un volume assez bas: "(--)∇message électronique∇". Elle livre seulement l'expression attendue dans sa forme minimale, sans article ou construction de phrase.

Au troisième tour, le formateur ratifie (l. 5) sous forme définitionnelle l'élément attendu, le *definiens* est ainsi produit: "c'est du message électronique". Cela complète la séquence, stabilise le thème et ratifie l'élément comme représentant non seulement un objet de connaissance, mais aussi un composant fondamental de la connaissance stabilisée et partagée (si possible) par l'ensemble du groupe (mais constitué pour l'occasion). Dans ce sens, ce troisième tour introduit une évaluation positive fournie sous forme de répétition, comme montré par les études sur l'interaction en classe (Mehan 1978; Margutti & Drew 2014). Il complète interactionnellement la définition précédente produite de manière restreinte, en insérant une focalisation par le biais du présentatif.

Le travail définitoire va continuer grâce à la deuxième UCT produite rapidement par le formateur, avec une intonation continue (représentée par la virgule) qui favorise le passage de la parole et projette une exemplification: "(.)

---

relations de dépendance (comme la Paire Adjacente dont une des classes est formée par l'appariement Question – Réponse).

<sup>10</sup> Nous mettons ici en évidence un exemple de l'adaptation d'outils conversationnels (ici les "tag questions") à ce cadre spécifique par une orientation vers la minimisation des silences et des interruptions de l'activité pédagogique en cours. Plus bas, nous montrons l'adaptation de la configuration séquentielle à trois tours à cette formation posant des contraintes particulières, utilisée aussi dans d'autres activités.

>concrètement<," (l. 6). La réponse par l'un des apprenants utilise la définition par analogie (Traverso & Ravazzolo 2016: 57): "comme (--) comme une lettre" (l. 7,8). Cette extension reprend finalement la structure évoquée précédemment (tour 1 l. 6; tour 2, l.7, 8; tour 3, l. 9-14).

Contrairement à l'une des possibilités "d'auto-pré-sélection" dans les échanges scolaires, où les élèves utilisent le "lever de main" pour rendre reconnaissable leur disponibilité à prendre la parole et n'interviennent qu'après que l'enseignant leur a accordé la parole par un "oui" (voir Fasel Lauzon & Pochon-Berger 2010), dans nos données nous avons repéré des exemples d'auto-sélection, comme c'est le cas de l'apprenant-détenu situé à la droite du formateur: "message électronique" (l. 4, Image 3b, au début de l'UCT). Il est intéressant de faire remarquer qu'il prend la parole pour répondre à la question du formateur alors que celui-ci regarde de l'autre côté, vers les apprenants-détenus se trouvant à sa gauche (Image 3a, à la fin de la production de la l.3)<sup>11</sup>:



Images 3 a et b: Regard du formateur <sup>12</sup>

Cette modalité de prise de parole se répète plus loin aussi, lorsque l'interaction porte sur la composition de l'adresse e-mail. L'enseignant ratifie la réponse de cet apprenant-détenu par une reprise lexicale ("c'est du message électronique", l. 5) mais signale en même temps son incomplétude et demande un complément d'information en s'adressant aux apprenants-détenus situés à sa gauche, qui n'ont pas encore pris la parole, pour solliciter leur intervention: "concrètement" (l. 6, Image 4a). Cette question formulée par une intonation

<sup>11</sup> Les astérisques notent l'emplacement exact dans la production des tours de l'image reproduite sous un petit format dans la transcription aussi.

<sup>12</sup> L'apprenant-détenu à la droite du formateur n'a pas accepté d'être filmé. Malgré cette limitation, nous avons décidé d'analyser cet épisode pour son grand intérêt analytique dans l'étude de la parole interactionnelle en prison. Cela explique l'indétermination du locuteur dans certaines prises de parole reportées dans la transcription, ce qui justifie l'usage de "App?".

montante est accompagnée d'un geste des mains, qui restent ouvertes en direction de ces participants pour accueillir leur réponse (l. 7, Image 4b):



Images 4 a et b: Les deux mains ouvertes du formateur

L'apprenant-détenu le plus proche du formateur s'auto-sélectionne: "comme une lettre" (l. 7-8). Cette intervention est validée par le formateur, qui rajoute une précision: "comme une lettre sauf que" (l. 9-10). Après cette validation de la part du formateur, l'apprenant-détenu s'auto-sélectionne à nouveau, sans aucune marque de sollicitation verbale ni gestuelle de la part du formateur: "ou une photo" (l. 15, voir séquence 3 ci-dessous). Cette prise de parole spontanée par auto-sélection est en revanche un mode d'intervention exclu dans un contexte didactique où normalement les élèves demandent la parole, "que l'enseignant alloue à ceux qui se sont pré-sélectionnés, soit en les appelant par leur prénom, soit en les désignant gestuellement" (Mondada 1995: 64).

De plus, la ratification du formateur au troisième tour prend une forme complexe. La première UCT de l'intervention du formateur (l. 10 et suiv.): "co>voilà<c'est comme une lettre sauf que ça se passe" reprend la définition analogique produite par le détenu, dans une forme de recyclage, pièce fondamentale de "l'affiliation" (Goodwin 1984; Bruxelles & Traverso 2006; Stivers 2008) du formateur au dire de l'apprenant. Elle ouvre vers le développement de la contribution de l'interlocuteur. Cela prend la forme d'une précision de la définition avec une "mise en contraste": "sauf que ça se passe par.(-) internet" (l. 10, 11).

En revanche, la deuxième UCT théâtralise l'exemplification avec la mise en scène d'un dialogue "interne" d'un personnage indéterminé typique (l. 11-14): "donc l'idée c'est de se dire bon bah (-) j'ai besoin d'envoyer euh:: un courrier à quelqu'un=". Cette identité référentielle indéterminée peut représenter un travail significatif et même indispensable pour résoudre un problème pratique dans différentes activités (Ochs et al. 1996b). Le premier élément "donc" (re)focalise

l'attention sur le foyer thématique et cognitif de la séquence et prépare la continuation de l'activité de formation. Cette projection est arrêtée par l'intervention de l'apprenant (l. 15): "= ou une photo, ou (inaudible)", avec la production d'une UCT destinée à compléter le tour de parole précédent du formateur. Mais, de fait, cette intervention à orientation affiliative contrarie la progression projetée par le tour du formateur. Le traitement du thème des "pièces jointes" arrive trop tôt dans le développement projeté de l'activité de formation (l. 17 et suiv.: "après on va parler de de ce qu'on appelle des >pièces jointes<...". En fait, à la fin de son tour de parole, après avoir accusé réception de la contribution de l'apprenant et projeté le traitement de cet élément dans le développement prévu de la formation, le formateur revient sur les conditions nécessaires pour l'envoi de messages via le courrier électronique.

Les solutions procédurales adoptées par le formateur en coordination avec les apprenants pour résoudre l'ensemble des problèmes pratiques liés à l'initiation en informatique dans des contextes organisationnels contraints sont à la fois autonomes et dépendantes contextuellement (Sacks et al. 1974). Elles sont autonomes puisque différentes dimensions de séquence à trois tours sont convoquées de manière méthodique dans le travail interactionnel du formateur et dans la participation de ses interlocuteurs. Nous avons montré dans cette section, par une analyse de la construction séquentielle de deux définitions, que les premiers tours du formateur, l. 1 et 6, sont produits comme des questions qui voudraient éliciter une information, comme dans les phases d'activité pédagogique en classe (Mehan 1978). Elles sondent en effet les connaissances des apprenants (Maynard 1989a, 1991) et traitent le caractère délicat (Schegloff 1988) de l'illettrisme numérique possible chez certains des participants.

Toutefois, chacune de ces procédures est modifiée de manière située (Mondada 1988: 32) puisqu'elles tiennent compte des différentes contraintes posées par le format pédagogique, l'organisation de la formation et les contraintes inhérentes au lieu de privation de liberté. Le façonnement des questions de l'enseignant ne suppose pas seulement qu'il connaisse la réponse qu'il pose, mais qu'au moins une partie des élèves puisse répondre ou arriver à la réponse attendue après un guidage interactionnel. En ce qui concerne les professions dans lesquelles on est amené interactionnellement à poser des questions dont la réponse est connue, les officiers de police judiciaire (Watson 1997) ou les juges des "Flagrants Délits" (Depardon 1994; Gonzalez Martinez 2003) ont la particularité que le prévenu finira par admettre ce que celui qui pose la question sait en réalité déjà. En revanche, notre formateur n'est pas du tout sûr que ces apprenants soient en mesure de répondre. Cette incertitude est provoquée par les éléments organisationnels évoqués plus haut. Les solutions mobilisées par le formateur sont multiples pour pallier cette éventualité.

La dimension de sonde que prend le premier tour permet d'adapter la suite de l'activité. En fait, dans les "perspective-display sequence" peuvent par exemple être sondées non seulement leurs opinions, mais aussi les connaissances des

parents sur la maladie de l'enfant, comme dans les exemples de médecine pédiatrique étudiés par Maynard (1989 a et b).

Enfin, le caractère délicat (comme dans les pré-séquences étudiées par Schegloff 1988) que le questionnement pourrait potentiellement mettre en évidence, laissant par exemple émerger l'ignorance numérique de certains des participants, est aussi traité par l'absence de présuppositions visibles dans les interventions du formateur. Les connaissances préalables acquises par les participants à l'interaction sont indéterminées puisque le formateur ne peut pas s'appuyer sur l'histoire du groupe, comme nous l'avons spécifié, car elle est impossible à établir à cause du caractère éphémère de ces ensembles. De ce fait, l'élément produit proposé à la définition est alors le plus neutre et générique possible (Deppermann 2011).

Tout cela fait que notre analyse de trois séquences déployées dans cette section relève d'un travail cumulatif spécifique: l'analyse d'un cas unique (un seul épisode, examiné spécifiquement sur deux séquences) et les recherches dans des domaines apparemment éloignés dans lesquels les participants ont à résoudre des problèmes semblables (Mondada 2008). La confrontation aux contraintes situées que les participants doivent affronter est résolue par le formateur et ses interlocuteurs par des configurations séquentielles hybrides<sup>13</sup>. Des analyses ultérieures permettront peut-être de nommer plus précisément cette transformation.

## 5. Traitement de la réponse de l'apprenant

Dans le cas de la séquence qui vise à expliciter la différence entre types d'adresse (mail / internet), le formateur produit une partie d'un long tour (à partir de la l. 88) visant à projeter une réponse collaborative de la part des apprenants. Il le fait au moyen d'une première partie définitionnelle pour inviter la finition par les interlocuteurs (l. 91 et suiv.): ">voilà donc ça c'est une adresse email< e::t ne pas confondre avec::(.) ça (----) qui ça c'est une ↑adresse↑,". Définition qui s'appuie sur ce qui a été écrit et dit précédemment par le même formateur (sur l'utilisation des énoncés incomplets en situation didactique voir Margutti 2010).

<sup>13</sup>

Les adaptations successives des séquences examinées dans cette section que nous avons montrées conduisent à une sorte d'hybridation dans l'usage de la séquence à trois tours. Elle reprend des caractéristiques présentes dans chacune des activités évoquées, sans jamais les reproduire entièrement. C'est une forme de comparaison, fondée sur les connaissances capitalisées dans la littérature scientifique, différente de celle de la constitution de vastes corpus (Schegloff 1987) et qui ne reproduit jamais ces activités à l'identique.

80. **FOR :** donc voilà °orange, bouygues,  
 81. s,f,r,° etc Δfet vous avez des  
 82. fournisseursf comme yahoo,  
 83. gmailΔ qui permettent aussi de  
 84. des adresses email gratuites (-)  
 85. créer donc le fournisseur et  
 86. après on a↓l'extension↓(---)  
 87. donc l'extension peut être point  
 88. f,r point com (.) >voilà donc ça  
 89. c'est une adresse email<  
 90. e::t ne pas confondre avec::(.)  
 91. ça (-----)qui ça c'est une  
 92. ↑adresse↑,  
 93. (---)  
 94. **APP?** VcommercialeV  
 95. (-----)  
 96. **APP?:** ça (-) c'est (-)c'est  
 97. >commerciale< plutôt.  
 98. **FOR :** ce que je veux dire que c'est  
 99. une adresse internet > tout  
 100. simplement<. (-)c'e:st dans  
 101. l'écriture >c'estpas du tout  
 102. pareil< (-) je dis ça >parceque<  
 103. parfois il y a aussi des: des  
 104. confusion dans euh ce genre  
 105. d'écriture et celle-ci. (.) donc  
 106. euh trois w, point mon site,  
 107. point f,r. en fait c'est une  
 108. adresse internet[pour stocker]&  
 109. **APP?:** [\*>c'est un site<]
- 
110. **FOR :** &(-) des informations  
 111. >\*c'est un site< (.)
- 
112. et les informations sont  
 113. diverses ce sont des activités  
 114. puis (-) elles peuvent en effet  
 115. être commerciales aussi (-) euh  
 116. produits [(de vente)]  
 117. **APP1:** [produits de vente]  
 118. encore  
 119. **FOR :** voilà

□

Séquence 2: l. 80 - 119

La réponse de l'apprenant qui tente de compléter le tour n'est pas tout à fait celle attendue par le formateur: "commerciale" (*infra*, l. 94). Le long silence de

celui-ci (l. 95) contribue à la compréhension de la nature non attendue de cette réponse, qui relève donc des réactions "non préférées" étudiées, entre autres, dans des travaux classiques comme ceux de Pomerantz (1984). Or, bien que des éléments utilisés dans certains types de réparation (notamment dans celle en troisième tour, Schegloff 1992) soient présents (l. 98): "ce que je veux dire que...", le décalage entre l'élément produit par l'apprenant et celui attendu par le formateur n'est jamais mis en exergue. Néanmoins, la définition de l'élément écrit au tableau est donnée explicitement par le formateur (l. 98, 99): "c'est une adresse internet".

Or, cette réponse donnée après un développement du formateur devient explicitement collaborative. Une première fois pour fixer la définition de l'adresse internet, opposée à celle du mail. La proposition de l'un des apprenants, produite en chevauchement (l. 109): "[>c'est un site<]", est assez rapidement reprise par le formateur, qui dresse son regard vers le locuteur qui avait produit le segment (l. 111): ">c'est un site< (.)":



Images 5 a et b: Le formateur se tourne vers l'apprenant qui a produit le segment en chevauchement

Une seconde fois, le formateur reprend un élément (candidat à la réponse) fourni avant par l'un des apprenants, non repris tout de suite par le formateur. Ce dernier le reprend tout en le relativisant et l'englobant dans la réponse plus générale (l. 114, 115): "elles peuvent en effet être commerciales aussi (-) euh produits [(de vente)]". Ainsi, la coproduction de la réponse qui avait commencé par la "non reprise" de l'élément proposé par l'apprenant intègre en fait les différentes contributions. Bien que guidée par le formateur, la réponse reprend les éléments venant des autres interlocuteurs.

En fait, les réponses non attendues sont utilisées par le formateur pour impliquer les interlocuteurs dans leur traitement (voir Ingram et al. 2015), principalement ceux qui ont apporté des contributions à l'échange. Ces interventions sont modifiées interactionnellement, mais elles contribuent à la stabilisation des objets de connaissance, comme le montre la validation produite par un autre apprenant qui participe à la clôture de la séquence (l. 117).

## 6. Stabilisation des objets de connaissance et engagement des apprenants-détenus

Concernant les pratiques de sélection des locuteurs, le formateur s'adresse la plupart du temps au groupe classe ("vous avez une idée?" l. 2, séquence 1 ci-dessus, "vous les connaissez je pense?" l. 73-74, séquence 3 ci-dessous), en posant des questions par intonation et en mettant l'accent sur le dernier mot, ce qui lui permet de solliciter et de coordonner la complétion de l'énoncé par la classe dans son ensemble (sur ce phénomène, voir Lerner 1995: 117). En même temps, il balaie la classe du regard<sup>14</sup>. Nous avons pourtant relevé trois cas d'hétéro-sélection du prochain locuteur. Le formateur essaie en effet deux fois de solliciter un apprenant-détenu supposé profane en informatique qui n'est pas encore intervenu dans l'interaction.

---

<sup>14</sup>

Foerster (1990) a étudié les fonctions du regard dans les interactions didactiques, confirmant notamment les conclusions des travaux de Goodwin (1981) en analyse conversationnelle sur l'importance du regard dans la gestion des tours de parole (Azaoui 2014). Le balayage du regard manifeste un "adressage" à l'ensemble de la classe, au cours duquel se négocie une nouvelle distribution de la parole (voir Bouchard 2005). Voir ici les Images 5 a et b.

15. **APP1:** =Vou une photoV, ou (inaudible)  
 16. **ENS:** voilà (.) euh::voilà >justement<  
 17. après on va parler de de ce  
 18. qu'on appelle des >pièces  
 19. jointes< (.) pour savoir qu'est-  
 20. ce qu'on peut envoyer comme  
 21. pièce jointe (.)euhhh est-ce  
 22. qu'il y a une limite:: tout ça  
 23. on va le voir aussi (-) hhehu:  
 24. l'idée première en effet c'est  
 25. de se dire je dois envoyer  
 26. un courrier électronique à  
 27. quelqu'un (--) donc je vais  
 28. devoir avoir internet (--) et  
 29. puis aussi euh avoir ce  
 30. qu'on appelle une adresse (.)  
 31. **APP?:** mail.  
 32. **ENS:** >une adresse email< (.) voilà  
 33. une adresse email (--) >alors  
 34. l'adresse email< elle est  
 35. composée de:(.) ↑>comment<↑ (-)  
 36. elle est écrite ↑comment↑ comme  
 37. cette adresse  
 38. **APP1:** Vd'abord un nomV  
 39. **ENS:** >un nom<,  
 40. **APP?:** =>arobase< (.)  
 41. **APP1:** (point net)  
 42. **ENS:** arobase>et↑après↑<  
 43. **APP?:** (arobase[ + inaudible])  
 44. **APP:** (inaudible) arobase après point  
 45. f,r,  
 46. **ENS:** ↑vous êtes d'accord↑avec ce  
 47. qu'il diteuh (-)  
 48. **APP2:** (inaudible + ouais)  
 49. Δouais c'est çaΔ  
 50. **ENS:** c'est-à-dire qu'on a en général  
 51. on peut avoir son nom son prénom  
 52. (.) je sais pas pierre point (.)  
 53. >dupont< hein (-)>un ar arobase  
 54. obase<qui est:vraiment le::  
 55. symbole du :: >de l'adresse<  
 56. courrier électronique (.)après  
 57. on va avoir le fournisseur (---)  
 58. alors le fournisseur c'est celui  
 59. en gros qui va:: qui va (.) me  
 60. permettre de créer cette adresse  
 61. email et de l'utiliser pour  
 62. envoyer un courrier électronique  
 63. (-)donc:: je:vous en avez cité  
 64. quelques uns. (-)  
 65. **APP1:** Il ya il ya gmail  
 66. **ENS:** gmail, hotmail  
 67. **APP?:** il ya gmail, hotmail, live,  
 68. après il y a orange,  
 69. **ENS:** alors on a des fournisseurs qui  
 70. sont propreseuh aux fournisseurs  
 71. d'accès internet (---)donc les  
 72. fournisseurs d'accès internet  
 73. (-) bah aussi >vous les  
 74. connaissez< je pense  
 75. ↑vous les connaissez un petit  
 76. peu monsieur↑(-)  
 77. **APP2:** VnonV  
 78. **ENS:** ↑non↑  
 79. **APP?:** orange, S,F,R

Séquence 3: l. 15 - 79<sup>15</sup>

Il le sélectionne à la fois de manière verbale (en utilisant le pronom d'adresse "vous" suivi du nom d'adresse "Monsieur") et non verbale (en pointant l'apprenant-détenu du doigt et en dirigeant son regard vers lui): "Vous êtes d'accord avec ce qu'il dit?" (l. 46-47); "vous les connaissez un petit peu monsieur?" (l. 75-76). Dans les deux cas, le formateur met en place des stratégies d'atténuation pour réduire l'impact de l'incursion verbale, respectivement par le modalisateur "un petit peu" (l. 75-76) et par l'effet atténuateur du sourire dans la production de la parole (l. 78, Image 6):



Image 6: le sourire du formateur

Nguyen (2007) considère que le rire et le sourire lors d'interactions en classe permettent de concilier les exigences de l'enseignement – dont la production d'instructions et de corrections – avec le maintien d'une relation sociale et interpersonnelle cordiale entre l'enseignant et ses élèves. Des travaux en analyse conversationnelle se penchant sur le rire produit en dehors de situations ouvertement humoristiques montrent qu'il est mobilisé comme ressource interactionnelle pour la gestion d'activités délicates ou problématiques, en contexte professionnel (Glenn 2013; Bonu 2007; González-Martínez & Petitjean 2016) ainsi qu'en contexte didactique (Petitjean & González-Martínez 2015). De plus, la littérature conversationnelle sur le rire a mis en évidence son importance en tant que ressource utilisée dans certaines activités pour manifester l'"affiliation" (voir Lindström & Sorjonen 2013). Dans notre cas aussi, il ne s'agit pas d'une réponse à un événement humoristique, mais d'un sourire associé au flux de parole qui en influence la dimension verbale et vocale et d'un rire bref et ténu, d'un quasi-rire ("quasi laugh") (Lavin & Maynaud 2001). Son but est de minimiser l'activité de demande rendue problématique par les contingences interactionnelles, à l'instar des particules de rire mobilisées dans les appels téléphoniques entre infirmières nouvellement diplômées à l'hôpital pour adoucir le caractère potentiellement problématique des demandes qu'elles sont amenées à faire auprès d'autres membres du personnel hospitalier (González-Martínez & Petitjean 2016).

La première question adressée à l'apprenant supposé profane en informatique n'ayant pas reçu de réponse, le formateur hétéro-sélectionne, en se tournant vers lui et en le pointant du doigt, l'apprenant-détenu se trouvant à sa droite, qui est intervenu précédemment dans l'interaction: "vous en avez cité quelques-uns" (l. 63-64, Image 7):



Image 7: Sélection par le pointage du doigt

On relève également une co-production impromptue d'énoncés comme celle décrite par Lerner (2002), qui a travaillé sur le partage du tour au moyen de co-productions chorales dans la parole-en-interaction lors d'échanges à table ou entre amis. C'est ce que l'on observe lorsque les deux apprenants-détenus les plus actifs, l'un situé à droite et l'autre à gauche du formateur, prennent la parole en même temps pour répondre à la question de celui-ci portant sur la composition d'une adresse e-mail, en produisant ainsi un chevauchement (l. 43-44).

L'élicitation de la réponse passe aussi par l'ouverture d'une liste ("gmail, hotmail", l. 66) de la part du formateur, soulignée par le geste de comptage de la main. Lerner (1995: 118) a montré l'importance de l'ouverture d'une liste pour l'implication des étudiants dans les interactions en classe.

Le formateur utilise de manière régulière des ratifications complexes combinant marques d'approbation et de confirmation du dire d'autrui: "voilà" la plupart du temps (lignes 9, 16, 32, 80, 88 et 119), mais aussi "ouais" (l. 49), marqueur considéré comme "familier", que le formateur reprend d'un apprenant-détenu, laissant ainsi apparaître une convergence relevant du "principe d'accommodation" décrit par Giles et al. (1991). Mais aussi des répétitions lexicales ou reformulations ("c'est-à-dire", l. 50) (sur ce type de ratifications voir Grobet 2012: 46). Le formateur valide la réponse, en stabilisant la proposition

des apprenants-détenus par des marqueurs conclusifs ("donc voilà"), et rajoute tour à tour des éléments informatifs nouveaux par rapport à l'état antérieur de leurs connaissances: "donc voilà orange bouygues sfr" (l. 80, "bouygues" étant en l'occurrence l'élément nouveau). La reprise lexicale produit un effet de focalisation sur la forme linguistique utilisée et signale l'atteinte d'un point de saturation (Ibid.). Le formateur s'appuie sur le tableau pour fixer les nouveaux objets de connaissance, comme lorsqu'il se tourne pour écrire au tableau "adresse mail" (voir Image 2 ci-dessous).

## 7. Relation interlocutive

Les pronoms personnels permettent d'attribuer à chacun des interlocuteurs sa place lors de l'interaction. Les termes d'adresse, dont les pronoms d'adresse, sont des marqueurs évidents de la relation interpersonnelle (Rabatel 2004). L'emploi de "vous" pour interpeller le groupe classe est producteur de distance, contrairement à l'emploi, toujours par l'enseignant, des déictiques de personne "nous" et "on" (ce dernier équivalant à "nous" dans l'oral ordinaire), ceux-ci étant réducteurs de distance entre la position dominante de l'enseignant et la position dominée des élèves (Ibid.). Or, il faut pourtant souligner que dans le contexte analysé, le rôle interactionnel du formateur n'est pas prépondérant comme dans les interactions en classe. Il avance en effet dans l'interaction avec beaucoup de précaution, comme le montrent le type de questionnement et l'organisation séquentielle en trois tours analysée *supra*. Contrairement à ce que l'on observe dans un contexte de classe habituel, où l'enseignant peut faire des prévisions sur les réponses de ses élèves, ici le formateur ne peut pas anticiper sur les connaissances acquises, car il se trouve face à un public très hétérogène sur le plan des connaissances numériques préalables.

Dans nos données, le formateur utilise le plus souvent le pronom "vous" ("vous avez une idée" l. 2; "vous les connaissez je pense" l. 73-74) pour désigner le groupe d'apprenants-détenus alors que le pronom "on" dans son emploi inclusif n'apparaît que dans des énoncés "à caractère anticipatoire" dans lesquels le formateur, sollicité par des interventions inattendues des détenus (voir par exemple *supra* le traitement du thème des pièces jointes), fait des prédictions sur des états à venir de l'activité en cours d'accomplissement: "après on va parler" l. 17; "tout ça on va le voir aussi" l. 22-23. Comme l'ont fait remarquer Chnane-Davin et Lafarge (2012: 32) dans leurs analyses de l'activité pédagogique et didactique durant des séances d'atelier d'écriture-réécriture avec des adultes en grandes difficultés avec l'écrit, le déictique "on" "marque une fusion langagière entre la formatrice et les stagiaires pour ne constituer qu'un seul groupe".

## 8. Conclusion

L'analyse des interactions se déroulant lors d'une activité d'initiation au numérique en prison montre que la forme et la transmission des connaissances sont inséparables. L'analyse des formats séquentiels laisse émerger, en particulier, les procédures employées par le formateur pour surmonter les problèmes d'animation interactionnelle et de transmission de la connaissance dans cet environnement contraint. Par exemple, la proposition et la stabilisation des objets de la connaissance se fait au fur et à mesure et non pas en bloc dans un long tour de parole. Elle suit une configuration séquentielle en trois tours. Après avoir "sondé" les connaissances des apprenants-détenus, indéterminées au préalable, le troisième tour du formateur complète interactionnellement, avec les éléments attendus, les définitions produites de manière restreinte par les apprenants-détenus. L'intervention du formateur se fait notamment sous forme de reprise des contributions des apprenants-détenus, selon un principe de recyclage qui manifeste "l'affiliation" du formateur au dire de l'apprenant, déjà observé d'ailleurs dans les interactions en classe. Le questionnement est donc mobilisé ici pour favoriser la co-construction de la connaissance dans un contexte institutionnel contraint. L'adaptation, la spécialisation, la reconsidération des outils conversationnels, en termes de modification des configurations séquentielles connues des participants et de la production du tour de parole, ont été examinées dans le détail. La relation aux obligations et aux droits spécifiques à la parole, les agencements épistémiques très variés caractérisent l'interaction dans des environnements de privation de liberté.

Le traitement de la part du formateur des interventions non attendues produites par les apprenants-détenus montre également une autre méthode d'organisation de l'interaction. En effet, le décalage entre l'élément produit par l'apprenant et celui attendu par le formateur n'est jamais mis en avant. Le formateur ne refuse à aucun moment les contributions des détenus, mais il peut les relativiser, les atténuer, les modifier ou les suspendre en les mettant en perspective dans une phase d'activité à venir. Dans ce contexte contraint, l'erreur n'est pas signalée explicitement, comme c'est en revanche le cas dans certains échanges pédagogiques où l'enseignant ou un formateur (voir Deppermann 2016) fournit, définit un nouvel objet de connaissance et corrige les réponses des élèves, des stagiaires, ou des étudiants-détenus (Bonu 2016). Le désaccord n'est pas exprimé directement, ce qui montre que l'environnement de la formation en prison est traité comme "délicat" par le formateur. Même s'il faut préciser que des études ont montré que les enseignant-e-s aussi utilisent diverses ressources pour éviter de prononcer une correction ou d'exprimer un désaccord (voir Ingram et al. 2015).

D'un point de vue discursif, le formateur s'adresse la plupart du temps au groupe classe, en employant le pronom "vous", qui manifeste une certaine distance interlocutive entre les interactants. Dans les trois cas d'hétéro-sélection relevées, le formateur met en place des stratégies d'atténuation, à travers des

ressources à la fois linguistiques et multimodales, pour réduire l'impact de l'incursion verbale, ce qui confirme une certaine prudence interactionnelle lors de l'échange. La prise en compte de la multimodalité à travers laquelle l'activité analysée s'accomplit est cruciale car elle permet d'en saisir la complexité sous l'apparente simplicité de l'échange (Debras 2018). Les dimensions corporelle, matérielle, technologique et spatiale sont en effet constitutives de l'activité et de son intelligibilité (Mondada 2018).

À la lumière de ces résultats, on peut constater comment les caractéristiques du public d'apprenants, très hétérogène sur le plan socio-identitaire mais aussi des connaissances numériques préalables, de même que le caractère aléatoire de la fréquence de participation à la formation, impactent les interactions analysées. Le formateur semble presque tâtonner dans le noir lors de l'interaction car il ne peut pas compter sur la relative symétrie entre apprenants, ni mobiliser une "histoire conversationnelle" (Golopentja 1988) ou "interactionnelle" (Vion 1992 et, plus récemment, Deppermann 2018 dans une étude longitudinale des rencontres au sein d'une auto-école) partagée avec eux, c'est-à-dire un vécu interactionnel ainsi que des connaissances collaborativement construites au cours des interactions, ce qui est en revanche habituellement le cas dans les pratiques émanant de l'"agir professoral" (Cicurel 2011).

## BIBLIOGRAPHIE

- Azaoui, B. (2014): Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français?. *Diversité*, 177, 130-134. Disponible: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01111818> (7.11.2021)
- Bonu, B. (2002): Transcription et analyse: les unités évaluatives de construction de tour. *Cahiers de praxématique*, (39), 135-159.
- Bonu, B. (2007): Connexion continue et interaction ouverte en réunion visiophonique. *Réseaux*, (5), 25-57.
- Bonu B. (2016): Décalages interactionnels interprétatifs dans une réunion prison – Université en vidéocommunication. In L. Greco & V. Traverso (éds), *Définir les mots dans l'interaction: questions de sémantique interactionnelle*. *Langages*, 120-139.
- Bouchard, R. (2005): Les interactions pédagogiques comme polylogues. *LIDIL*, 31, 139-155.
- Bruxelles, S. & Traverso, V. (2006): Usages de la particule voilà dans une réunion de travail: analyse multimodale. In M. Drescher & B. Job (éds). *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: approches théoriques et méthodologiques*. Bern (Lang), 71-92.
- Chnane-Davin, F. & Lafarge C. (2012): Interactions orales et réflexion sur la langue dans la réécriture chez l'adulte. *LIDIL*, 45. Disponible: <http://lidil.revues.org/3168> (7.11.2021)
- Cicurel, F. (2011): Les interactions dans l'enseignement des langues. *Agir professoral et pratiques de classe*. Paris (Didier).
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (éds) (2001): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- Debras, C. (2018): Petits et grands corpus en analyse linguistique des gestes. *CORPUS*, 18. Disponible: <http://journals.openedition.org/corpus/3287> (7.11.2021)



- Depardon, R. (1994): Délits flagrants. Film documentaire.
- Deppermann, A. (2011): Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. *Human studies*, 34(2), 155-181.
- Deppermann, A. (2016): La définition comme action multimodale pour des enjeux pratiques: Définir pour instruire à l'auto-école. *Langages*, 204, 83-101.
- Deppermann, A. (2018): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In A. Deppermann & J. Streeck (éds), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam (John Benjamins), 293-324.
- Eskildsen, S. W., & Majlesi, A. R. (2018): Learnables and teachables in second language talk: Advancing a social reconceptualization of central SLA tenets. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 102, 3-10.
- Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger, E. (2010): Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe. *Pratiques*, 147-148, 105-130.
- Foerster, C. (1990): Et le non verbal ? In L. Dabène, F. Cicurel, C. Forester & M. C. Langa Hamid (éds), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris (Crédif-Hatier), 75-94.
- Glies H., Coupland, J. & Coupland, N. (1991): Context of Accommodation. *Developments in Applied Sociolinguistics. Studies in Emotion and Social interaction*. Cambridge-Paris (Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme).
- Glenn, P. (2013): Interviewees volunteered laughter in employment interviews. A case of "nervous laughter?". In P. Glenn & E. Holt (éds), *Studies of Laughter in Interaction*. London (Bloomsbury), 255-275.
- Goffman, E. (1987): La position. In E. Goffman (éd.), *Façons de parler*. Paris (Editions de Minuit), 133-166.
- Golopentja, S. (1988): Interaction et histoire conversationnelle. In J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (éds), *Echanges sur la conversation*. Paris (CNRS), 69-81.
- González Martínez, E. (2003). L'audition de comparution immédiate: l'organisation des échanges langagiers (Doctoral dissertation, Paris, EHESS).
- González-Martínez, E. & C. Petitjean (2016): Le rire cordial dans les demandes téléphoniques par de jeunes infirmières à l'hôpital. *Activités*, 13, 1. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01859253>
- Goodwin, C. (1981): Conversational organization. *Interaction between speakers and hearers*. Academic Press, 2-3(9), 205-217.
- Goodwin, C. (1984): Notes on Story Structure and the Organization of Participation. In M. Atkinson & J. Heritage (éds), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge (Cambridge University Press), 225-246.
- Goodwin, C. (2013): The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46, 1, 8-23.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990): Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Grobet, A. (2012): Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe: complétude et saturation. *Langue française*, 175, 3, 37-52.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001): Konversationsanalyse / Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M.I. Metzeltin & C. Schmitt (éds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen (Max Niemeyer Verlag), 196-250.
- Ingram, J., Pitt, A. & Baldry, F. (2015): Handling errors as they arise in whole-class interactions. *Research in Mathematics Education*, 17(3), 183-197.
- Jefferson, G. (1973): A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9, 47-96.

- Lavin, D. & Maynard, D. (2001): Standardization vs. Rapport: Respondent Laughter and Interviewer Reaction during Telephone Surveys. *American Sociological Review*, 66(3), 453-479. <http://www.jstor.org/stable/3088888>
- Lerner, G. H. (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19, 111-131.
- Lerner, G. H. (2002): Turn-sharing: the choral co-production of talk-in-interaction. In C. Ford, B. Fox & S. Thompson (éds), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford (Oxford University Press), 225-256.
- Lindström, A. & Sorjonen M.-L. (2013): Affiliation in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (éds), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford (Blackwell Publishing), 350-369.
- Linell, P. (2009): Rethinking language, mind and world dialogically – interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC (Information Age Publishing Inc).
- Majlesi, A. R. (2014): Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. *Journal of Pragmatics*, 64, 35-51.
- Majlesi, A. R. & Broth, M. (2012): Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 3-4, 193-207.
- Margutti, P. (2010): On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315-345.
- Margutti, P. & Drew, P. (2014): Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436-458.
- Maynard, D. W. (1989a): Perspective-display sequences and the delivery and receipt of diagnostic news. In D. Boden & D. H. Zimmerman (éds), *Talk and social structure*. Cambridge (Polity Press).
- Maynard, D. W. (1989b): On co-implicating recipients in the delivery of diagnostic news. In P. Drew & J. Heritage (éds), *Talk at work Social interaction in institutional settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Maynard, D. W. (1991): Interaction and asymmetry in clinical discourse. *American Journal of Sociology*, 97(2), 448-495.
- Mehan, H. (1978): Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48(1), 32-64.
- Melander, H. (2012): Transformation of knowledge within a peer group. *Knowing and learning in interaction. Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 232-248.
- Mondada, L. (1995): Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, 22, 55-89. Disponible: [https://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/22/Mondada\\_55-89.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/22/Mondada_55-89.pdf)
- Mondada, L. (1998): Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, (10), 39-68.
- Mondada, L. (2002): L'indexicalité de la référence dans l'interaction sociale: constructions discursives du "je "et de l'ici. *Revista Da Abralín*, 1(1), 127-169.
- Mondada, L. (2006): La pertinenza del dettaglio: registrazione e trascrizione di dati video per la linguistica interazionale. In Y. Bürki & E. de Stefani (éds), *Transcriptio*. Bern (Lang), 313-343.
- Mondada, L. (2008): L'analyse de "collections" de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle: à propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début de tour. *Cahiers de praxématique*, (50), 21-66.
- Mondada, L. (2018): Bricolage linguistique et dissolution des frontières linguistiques à la douane. In M. Auzanneau & L. Greco (éds), *Dessiner les frontières*. Lyon (ENS Éditions), 171-196.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.

- Nguyen, H. T. (2007): Rapport building in language instruction. A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education*, 21(4), 284-303.
- Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S. (éds) (1996a): *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Ochs, E., Gonzales, P. & Jacoby, S. (1996b): "When I come down I'm in the domain state": grammar and graphic representation in the interpretive activity of physicists. *Studies in Interactional Sociolinguistics*, 13, 328-369.
- Pekarek Doehler, S., De Stefani, E. & Horlacher, A. S. (2015): Time and Emergence in Grammar. Dislocation, topicalization and hanging topic in French talk-in-interaction. Amsterdam (John Benjamins).
- Petitjean, C. & Gonzales-Martinez, E. (2015): Laughing and smiling to manage trouble in French language classroom interaction. *Classroom Discourse*, 6(2), 89-106.
- Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge (Cambridge University Press), 57-101.
- Rabatel, A. (2004): Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs. In A. Rabatel (éd.), *Interactions orales en contexte didactique, Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre*. Lyon (Presses Universitaires de Lyon), 29-66.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. Oxford (Basil Blackwell).
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sahlström, F. (2011): Learning as social action. In J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (éds), *L2 interactional competence and development*. Kindle Edition. Bristol (Multilingual Matters), 43-63.
- Schegloff, E. (1987): Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social psychology quarterly*, 101-114.
- Schegloff, E. (1988): Presequences and indirection: Applying speech act theory to ordinary conversation. *Journal of Pragmatics*, 12(1), 55-62.
- Schegloff, E. (1992): Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 5(97), 1295-1345.
- Schegloff, E. (1996): Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. In E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (éds), *Interaction and Grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), Vol. 2, 52-133.
- Schegloff E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (éds) (2012): *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, NJ (Blackwell-Wiley).
- Stivers, T. (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 31-57.
- Suchman, L. (1990): Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives. In P. Pharo & S. Quere (éds), *Les formes de l'action*. Paris (Editions de l'EHESS), 149-170.
- Traverso, V. & Greco, L. (2016): L'activité de définition dans l'interaction: objets, ressources, formats. *Langages*, 204, 5-26.
- Traverso, V. & Ravazzolo, E. (2016): Définitions ostensives co-construites. Le cas de la visite guidée. *Langages*, 204, 43-66.
- Vion, R. (1992): *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris (Hachette).

Watson, R. (1997): The presentation of victim and motive in discourse: The case of police interrogations and interviews. *Law in action: Ethnomethodological and conversation analytic approaches to law*, 77-97.