

Alternance des champs discursifs en classe

Lehtimaja Inkeri

Département de langue et littérature finnoises, Université de Helsinki

inkeri.lehtimaja@helsinki.fi

Merke Saija

Département d'Études Nordiques, Université de Caen Basse Normandie

saija.merke@helsinki.fi

Résumé : La discussion plénière est le cadre habituel du contexte institutionnel de salle de classe et le déroulement de l'alternance de tours de parole est caractérisé par une structure tripartite, c'est-à-dire une séquence de trois tours de parole : la question de l'enseignant, la réponse de l'élève, le feed-back de l'enseignant. Cette structure qui crée la base du déroulement de la conversation en classe n'est pas une structure figée. L'analyse démontre qu'il y a des événements inattendus à l'intérieur de cette structure qui ont pour conséquence des changements de regard vifs qui, eux, sont suivis de sous-conversations entre les participants. Les événements perturbants peuvent être par exemple la question de l'enseignant qui reste sans réponse, la réponse d'un élève qui se prolonge, le feed-back de l'enseignant qui manque ou des tours superposés. Les sous-conversations ont lieu en même temps que la discussion plénière ou bien le champ discursif plénier peut se dissiper complètement. Ces sous-conversations ne dérangent pas forcément le déroulement du cours. Pendant les séquences de sous-conversations, les participants restent conscients de leurs rôles discursifs dans la structure tripartite : le but est de rétablir le champ discursif plénier.

Mots clés : *analyse de conversation, interaction en classe, cadre de participation, champs discursifs, regards*

La conversation plénière en classe se déroule entre l'enseignant(e) et la collectivité des élèves. Quelquefois elle peut se diviser en plusieurs (sous-)conversations, par exemple lorsque deux élèves s'engagent dans une conversation privée. Nous allons étudier de près ces moments de changement dans le cadre de participation d'une conversation en classe et le rôle du comportement corporel des participants dans ces changements.

Notre travail est fondé sur des vidéos enregistrées dans des classes de finnois langue étrangère à l'université en France et dans des classes de finnois langue seconde au collège en Finlande. Pour cet article, nous avons choisi deux extraits qui contiennent en tout quatre sous-conversations. Notre méthodologie est celle de l'analyse de conversation (AC). Nous comparerons la discussion plénière aux passages comprenant des ruptures, c'est-à-dire de courtes conversations entre des élèves ou entre un élève et l'enseignante. Nous observerons quelques unes des séquences liées à ces sous-conversations qui alternent avec le plan du jour ordinaire de l'interaction en classe. Nous étudierons en détail les regards des participants pour démontrer comment ils utilisent ceux-ci pour commencer une nouvelle sous-conversation. Dans un premier temps nous présenterons l'alternance ordinaire de tours de parole en classe pour comparer celle-ci dans un deuxième temps aux séquences distinctives.

1. Structure de la conversation plénière: alternance de tours de parole et cadre de participation

Le prototype de la structure de l'alternance de tours de parole en classe est une structure tripartite. Cette séquence IRF (*initiation – response – feed-back*) inclut trois tours de parole: la question de l'enseignant, la réponse de l'élève, le feed-back de l'enseignant (Mehan, 1979). Dans l'analyse de conversation, on utilise le terme de paire adjacente pour désigner deux tours de parole qui sont étroitement liés l'un à l'autre (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). La question de l'enseignant appelle la réponse d'un élève, et la réponse d'un élève appelle le feed-back de l'enseignant.

Le cadre de participation en classe se manifeste par des rôles définis des participants. Le comportement des participants est adapté à la situation. Il n'y a normalement qu'un locuteur à la fois, soit l'enseignant, soit un des élèves. Tous les autres participants sont des récepteurs. L'enseignant réalise son rôle par sa façon de diriger le déroulement de plan du jour en classe, par sa façon de prendre la parole, de la garder ou de la donner à un élève. Les élèves adoptent leur rôle d'élève en suivant l'enseignant. Ce cadre institutionnel dirige la façon avec laquelle les participants prennent la parole en classe.

Le cadre de participation n'est pas une structure figée. Il y a dans une conversation en classe des événements qui peuvent transformer le cadre. Par exemple l'enseignant adresse la parole à un seul élève ou un élève pose une question à un autre élève, etc. Ces changements de cadre de participation peuvent aller jusqu'à la formation de champs discursifs – c'est-à-dire de conversations parallèles – distincts. Le champ prioritaire en classe est la conversation plénière: l'enseignant qui discute avec l'ensemble des étudiants. En plus, il peut y avoir des sous-conversations, soit entre élèves, soit entre l'enseignant et un élève.

L'alternance des champs discursifs est liée à l'organisation séquentielle de l'interaction et au comportement corporel des participants. Nous avons remarqué dans nos exemples que les perturbations dans le système de l'alternance des tours de parole jouent un rôle dans la naissance des champs discursifs. Si à l'intérieur de la structure tripartite il y a une perturbation – par exemple des retards dans l'enchaînement des paires adjacentes ou si l'enseignant se tourne vers le tableau –, ce sont des événements qui permettent facilement à un deuxième champ discursif de naître. Autour de ces mêmes perturbations le comportement corporel des participants est significatif: les participants échangent vivement des regards. Ces échanges ont l'air d'être liés à l'alternance des champs discursifs.

2. Émergence de sous-conversations

2.1. Perturbations dans l'organisation séquentielle

L'extrait suivant a été enregistré dans une université en France pendant un cours de finnois de deuxième année de DEUG. La langue d'enseignement est le français. Dans cet extrait, il s'agit de séquences qui ont pour base la paire adjacente ordinaire de l'interaction en classe: question de l'enseignant, réponse de l'étudiant, réaction de l'enseignant.

L'alternance de tour de parole s'écarte cependant du plan de jour attendu avec l'apparition d'un nouveau champ discursif. Le tour de parole qui permet aux participants de commencer une sous-conversation se trouve après la question de l'enseignante.

Dans cet exemple, le groupe est en train de faire un exercice sur le comparatif de l'adjectif. La question de l'enseignante qui déclenche l'émergence d'un deuxième champ discursif porte sur le comparatif de l'adverbe étudié la semaine précédente. La question est jugée difficile et au lieu de répondre tout de suite, les étudiantes commencent à rire. C'est le moment où l'enseignante se tourne vers le tableau et commence à écrire. Par la suite, deux champs discursifs émergent consécutivement. A la fin de la séquence, le champ plénier sera rétabli.

Exemple 1: « Le comparatif »

- 01 Enseignante: †comment faire le comparatif de †edullisesti.
((Juliette lève le regard))
- 02 Juliette: ah non. (rit)
((tourne le regard vers Lucie, lève ses mains vers la tête, Anna se met à sourire))
- 03 Lucie: au †secours,
((Lucie rit, cache son visage))
((Hélène regarde Lucie, Anna regarde Hélène))
- 04 ((Enseignante va au tableau et se met à écrire))
| Hélène: de quoi ?
- 05 | Anna: le comparatif de edullisesti.
| ((Anna indique un endroit sur son papier,
| Hélène se penche sur son papier,
| Anna regarde Hélène))
- 06 Lucie: aah: c'est †avec
†mmin.(.) non?
°je sais plus°
((Lucie la main sur la joue,
Juliette commence à feuilleter
ses papiers, l'enseignante
se met à écrire))
- 07 | Anna: (---)
((à Hélène))
- 08 | Hélène: aah::?
- 09 Juliette: non: je plus moi. | Anna: (---)
franchement
- 10 Lucie: (---) | Anna: (---)
((à Juliette))
- 11 Juliette: ah oui mais là | Hélène: et †ça c'est quoi ça,
ça fait, ça fait
trop là.
- 12 Lucie: edullisem~~min~~? | Hélène: (---)
- 13 Enseignante: joo [hyvä | Hélène: (---)
- 14 Lucie: [.hh puh.
- 15 Juliette: c'est †simple. | Hélène: (---)
- 16 ((Juliette se tourne vers | Anna: euh::oui? oui oui

Lucie)) ((regarde l'enseignante))

17 Juliette: (---)
 ((à Lucie, fait signe
 au tableau))

18 ((Enseignante se tourne | Hélène: (---)
 vers les étudiants, tousse))

19 Enseignante: oui:: faut juste ajouter le m m(.)i n (.) au radical.
 ((tourne le regard vers le tableau))

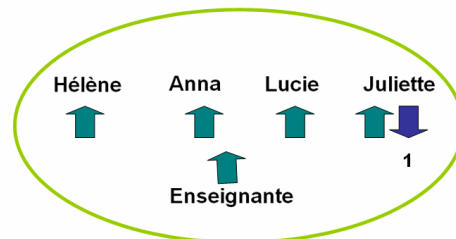
2.1.1. La question de l'enseignante reste sans réponse immédiate

Figure 1:

L'enseignante pose la question à tout le groupe sans donner la parole à un étudiant choisi. Par conséquent, c'est aux étudiants et à l'enseignante ensemble de négocier le prochain locuteur. Quand l'enseignante pose sa question, Juliette est la seule à lever le regard vers l'enseignante. (Pour l'exemple 1, un schéma correspond à peu près à une ligne dans la transcription. L'ellipse verte montre le champ discursif plénier et l'ellipse turquoise indique le champ discursif d'une sous-conversation. Les participants à l'intérieur de l'ellipse font partie du même champ discursif. La ligne pointillée indique la dissipation du champ discursif. Les flèches montrent la direction des regards, les flèches bleu sombre indiquent un changement de direction. Les numéros indiquent l'ordre de ces changements.)

E: comment faire le comparatif de edullisesti.

1.



2.1.2. Naissance d'un deuxième champ discursif

Figure 2:

Comme l'enseignante ne choisit personne en particulier pour répondre, c'est Juliette qui prend la parole. Mais au lieu de répondre, elle fait un commentaire à propos de la difficulté de la question (*ah non*, ligne 9). Une séquence à l'intérieur de la structure IRF se réalise quand le champ plénier commence à se dissiper. Juliette se tourne en riant vers Lucie qui réagit aussitôt en tournant la tête et en riant. Par la suite, Anna lève son regard vers l'enseignante.

J: ah non (rire)
1. 2. 3.

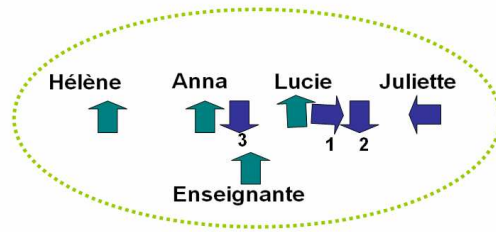
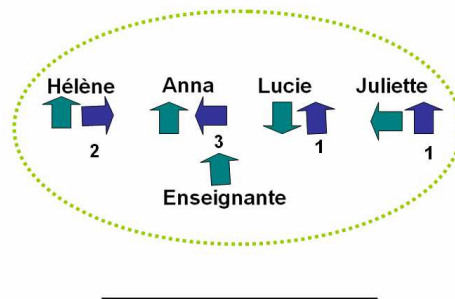


Figure 3:
Lucie répond au commentaire de Juliette avec une interjection *au secours* qui imite le même mode humoristique et rit. Ici Hélène plongée jusqu'à l'instant dans l'exercice tourne le regard vers les autres. Anna réagit au regard d'Hélène et tourne la tête vers celle-ci.

L: au secours (rire)
1. 2. 3.



2.1.3. Une nouvelle action à l'intérieur de la structure IRF

Figure 4:
Il y a deux éléments perturbateurs qui ont lieu en même temps: la question qui reste sans réponse et un nouveau champ discursif qui naît en marge de la conversation plénière. Comme les participants ont quitté le plan du jour habituel, ils négocient la suite. Il semble que tous les participants sont d'accord sur l'action: on cherche la réponse à la question, même si les participants choisissent des stratégies différentes. Hélène pose une question à Anna et un deuxième champ discursif apparaît. (Dans la transcription, le deuxième champ est dans la colonne de droite.) L'enseignante, pour sa part, se tourne vers le tableau et se met à écrire. La question que pose Hélène à la ligne 12 (*de quoi?*) est liée au niveau syntaxique à la question de l'enseignante (ligne 9: *comment faire le comparatif de edullisesti.*). A partir d'ici, les étudiants réalisent deux champs discursifs.

H: de quoi?
1.

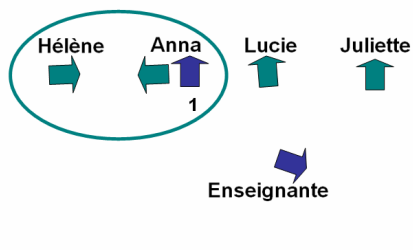
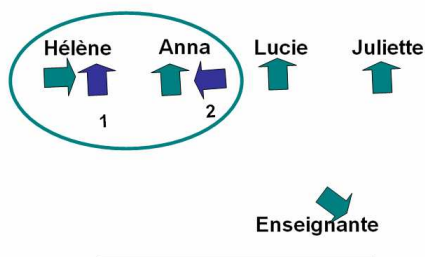


Figure 5:
Anna répond à la question d'Hélène (ligne 13).

A: le comparatif de edullisesti
1. 2.



2.1.4. La réponse sans commentaire: la structure reste ouverte

Figure 6:
Lucie propose un début de réponse. Sa réplique, prononcée à voix haute, est adressée à l'enseignante. Sa proposition consiste en une désinence morphologique: *aah: c'est avec mmin.* (ligne 14). Comme l'enseignante ne réagit pas tout de suite, Lucie continue son tour de parole: elle y marque une incertitude (*non?*) et s'adresse à Juliette.

L: aah: c'est avec mmin.(.) non? °je sais plus °
 1. 2.
 (Anna et Hélène discutent)

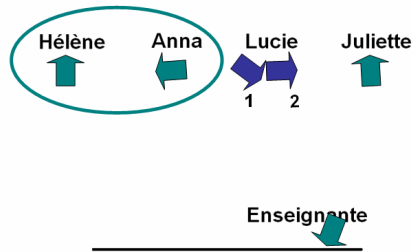


Figure 7:
 Comme le système des paires adjacentes exige qu'un commentaire suive cette proposition, Juliette réagit: elle feuillette ses papiers et répond *non: je plus moi* (ligne16). La question reste sans réponse et c'est à partir de maintenant qu'il naît un champ discursif entre Lucie et Juliette qui n'inclut pourtant qu'une seule paire adjacente (lignes 17-18).

J: non:: je plus moi. franchement A:xxx

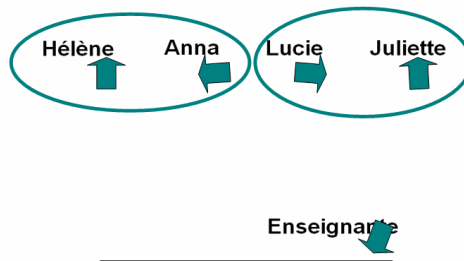


Figure 8:
 Anna et Lucie suivent l'enseignante au tableau.

(Anna parle à Hélène, Lucie parle à Juliette)

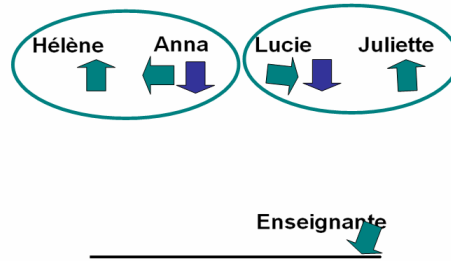
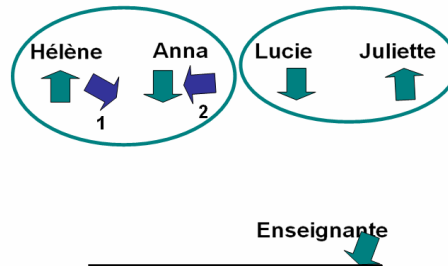


Figure 9:

J: ah oui mais [là à fait à fait trop là
H: [et à c'est quoi   
1. 2.



2.1.5. La structure IRF est conclue

Figure 10:

Le champ discursif entre Lucie et Juliette disparaît quand Lucie propose sa réponse encore une deuxième fois. Cette fois-ci, elle énonce toute la forme du comparatif. La question originale de l'enseignante reçoit finalement sa réponse.

L: edullisemmin

H: xxx

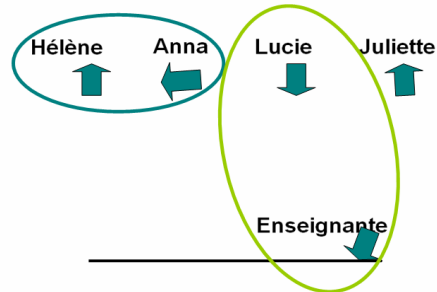


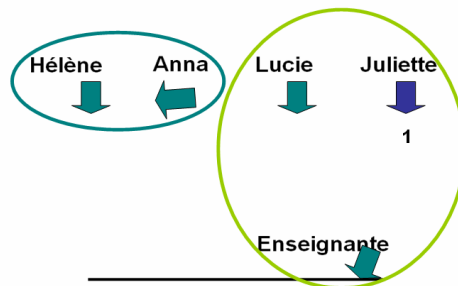
Figure 11:

L'enseignante accepte la réponse *joo hyvä* (ligne 20) tout en continuant à écrire. Le champ plénier entre Lucie, Juliette et l'enseignante est rétabli quand Juliette lève son regard.

E: joo [hyvä

H: xx

L: [.hh puh.
1.



2.1.6. Espace pour des sous-conversations

Figure 12:

L'enseignante reste pourtant tournée vers le tableau. Elle ne reprend pas le plan du jour ce qui permet à un nouveau champ, entre Lucie et Juliette, de naître, alors que l'autre, entre Anna et Hélène, reste établi. Pour un instant, les deux sous-conversations sont en cours: l'une entre Hélène et Anna et l'autre entre Juliette et Lucie.

J: .hh c'est simple
1.

H: xx

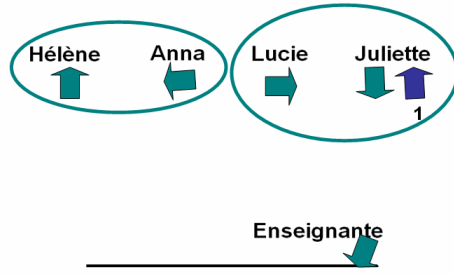


Figure 13:

A: euh:: oui? oui oui
1.

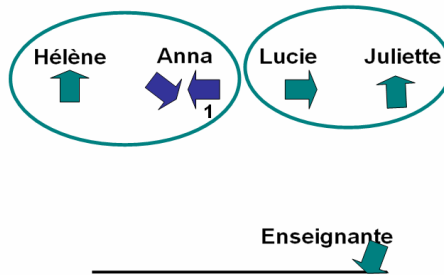
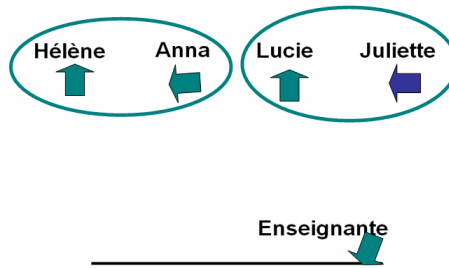


Figure 14:

Juliette (à Lucie): (xx)



2.1.7. Rétablissement du champ plénier

Figure 15:

Enfin l'enseignante se tourne vers la classe, tousse, fait un pas vers la classe et finalement reprend la parole. Toutes ces actions sont des indices de contextualisation (Gumperz, 1992) qui ont pour but de rétablir le champ plénier. Les sous-conversations se dissipent.

(E se tourne vers la classe et tousse) H: xx

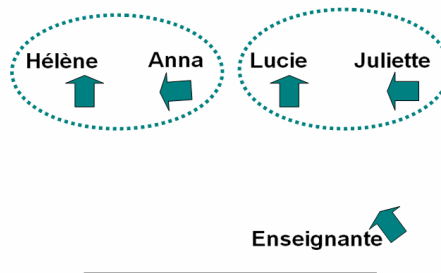
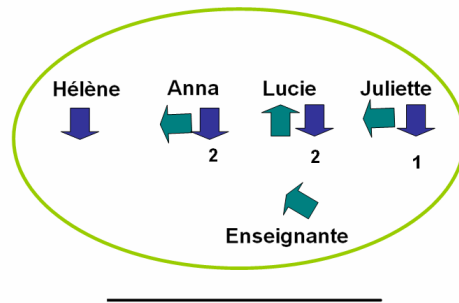


Figure 16:

Hélène lève son regard déjà avant que l'enseignante recommence, les autres regards suivent.

E: oui:: faut juste ajouter le mm(.)in
1. 2.



Pour conclure, notons d'abord que les deux sous-conversations commencent à l'intérieur de la structure tripartite. Dans les deux cas, il se trouve une hésitation après la première partie de la paire adjacente. D'abord, c'est la réponse qui ne suit pas directement la question et deuxièmement c'est le feed-back de l'enseignante qui manque. On pourrait dire qu'il y a des événements inattendus dans l'alternance de tours de paroles. Ces perturbations sont suivies par des échanges de regards qui sont, eux, suivis par l'émergence d'une sous-conversation.

2.2. Perturbations dans le cadre de participation

Dans le deuxième extrait il s'agit d'une classe de deuxième année de collège, les élèves ont environ 14–16 ans. La classe est en train de discuter d'un texte portant sur un joueur de basket d'origine congolaise ayant un nom très long. Il y a un élève congolais (Daniel) dans le groupe, et l'enseignante le questionne sur les noms congolais. Celui-ci répond longuement et d'une façon relativement personnelle. Pendant la réponse, une sous-conversation émerge pour un moment entre deux autres élèves. Ensuite l'enseignante élargit la discussion: elle commence à s'adresser à l'ensemble de la classe. Pourtant Daniel continue sa réponse en même temps. Il y a un moment de tours superposés: l'enseignante et Daniel parlent en même temps. Il y a un désaccord entre l'enseignante et Daniel sur le champ discursif en vigueur: qui est en train de parler et à qui. Même si la situation se clarifie, une nouvelle sous-conversation émerge tout de suite après entre Daniel et un autre élève.

Exemple 2: « Les noms congolais »

- 01 Enseignante: onkse tavallista että kongolaisilla on
est-ce habituel que les congolais ont
- 02 yhtä pitkiä nimiä
des noms aussi longs
- 03 Daniel: no (.) esimerkiks (.) ku ajattelee että
ben par exemple quand on pense que
- 04 mulla (.) öö sillon ku (.) oli se toinen
moi quand il y avait l'autre
- 05 presidentti tämä (.) ei nyt mikä on nyt vaan
président ce pas maintenant celui qui est mais

06 se mikä sen toinen presidentin nimi mä en muista
celui qui le nom de l'autre président je me souviens pas

07 sen nimee (.) nii kummiski, nii sillon meiän isällä
son nom mais de toute façon à ce moment-là notre père

08 ei saanu olla (.) ranskalainen nimi sill piti
ne pouvait pas avoir un nom français il devait

09 olla joku muu nimi koska [pitää (.) sen takii sillä
avoir un autre nom parce qu'il faut c'est pourquoi il

10 Enseignante: [joo
oui

11 Daniel: oli tavallaan kaks sukunimee, (.) sillon ku se oli
avait en quelque sorte deux noms de famille quand il était

12 siellä (.) silleen (.) eli ku sen nimi on meiän isän
là-bas alors alors quand il s'appelle notre père

13 nimi on Pierre Kabongo
s'appelle

14 Mananga, | Hamid: (°---°)
((se tourne vers Rafik))

15 Enseignante: joo,
oui |

16 Daniel: Pierre on niinku | Rafik: (tä)
Pierre est | quoi
((se penche vers Hamid))

17 ranska[lainen nimi,
un nom français | Hamid: (---)

18 se otettiin
on le lui a enlevé | ((Rafik regarde ses papiers))

19 Daniel: pois silt kokonaan |
complètement

20 Enseignante: joo | Rafik: (---)
oui

21 Daniel: se ei saanu käyttää | ((Hamid feuillete son cahier et
il ne pouvait pas utiliser | regarde sur les tables autour))

22 ranskalaista nimee ku | ((Rafik donne un papier à Hamid))
le nom français parce que

23 presidentti sano niin | Hamid: (aha)
le président l'a dit | ah bon

24 Enseignante: joo |
oui

25 Daniel: sitte tota (.) sen nimi |
alors il s'appelait

26 oli tavallaan Mananga, | Rafik: (---)
en quelque sorte Mananga

27 ja Kongo oli (.) Kongo |
et Congo était

28 oli taas (.) eiku Kabongo | Hamid: (---)
à son tour non Kabongo

29 oli taas sen (nimi) | ((Rafik se penche vers Hamid))
était à son tour son nom

30 (.) |

31 Enseignante: joo | ((Rafik acquiesce de la tête))
oui

32 Daniel: nii eiku siis sukunimi(.) | Rafik: (-)
alors non nom de famille ((Hamid se tourne vers devant
en souriant))

33 ja sitten nyt ku se tuli tänne, nyt se on taas
et alors maintenant qu'il est venu ici il est encore

34 niinku Pierre on sen nimi ja sen su- sill on
Pierre c'est son nom et il il a

35 tavallaan kaks sukunimee
en quelque sorte deux noms de famille

36 Enseignante: joo
oui

37 Daniel: eli (.) Mananga Kabongo
c'est-à-dire Mananga Kabongo

38 Enseignante: joo (.) nyt ne on molemmat sukunimiä
oui maintenant les deux ce sont des noms de famille

39 Daniel: nii
oui

40 Enseignante: joo (.) oliko se just tän diktaattori (.)
oui est-ce que c'était justement sous le dictateur

41 Sese Sekon aikana

42 Daniel: nii just tai jotain tommosta (---)
oui c'est ça ou quelque chose comme ça

43 Enseignante: eli sehän usein just kuuluu diktaattoreille ne
donc c'est souvent typique aux dictateurs ils
((le regard de l'enseignante balaye la classe d'un côté à l'autre))

44 saattaa päättää tällasen ne sanoo että ei saa
peuvent décider comme ça ils disent qu'on ne peut pas

45 olla ranskalaisia nimiä
avoir de noms français

46 Enseignante: ihmi[sillä ett ei ois mitään yhteyksiä näihin]
les gens pour qu'il n'y ait aucune connection à ces

47 Daniel: [muita *(.) maalaisia maalaisia nimiä saa olla]
d'autres origines origines noms peut y avoir
((* Daniel tourne son regard vers le côté))

48 Enseignante: vanhoihin
vieux

49 Daniel: pitää olla vaan kongolaisen * nimi
il faut avoir seulement un nom congolais
((*le regard de Daniel revient vers l'enseignante))

50 Enseignante: vanhoihin kolonia[listeihin
vieux colonialistes
((Hamid se tourne vers Daniel))

51 Daniel : [(- - -) [(- - -)
((à Hamid))

52 | Hamid : [Daniel Tsumombo Tsimembe
((à Daniel))

53 | [Tsumongo [(-

54 | Daniel: [hh he mun nimi [(-)
mon nom

55 Enseignante : tiättekste | Hamid : [(-)
savez-vous

56 muuten montako | Daniel : [(-)
au fait combien

57 nimee Suomessa |
de noms en Finlande
((le regard de l'enseignant
balaye la classe))

58 saa ihmisillä olla | Hamid: (ei ollu)
les gens peuvent avoir

2.2.1. Émergence d'un point de focalisation dans la conversation plénière

Figure 17:

L'enseignante pose une question à Daniel (lignes 1-2 de la transcription). Daniel commence à répondre (son regard bouge entre l'enseignante et ses propres mains). Il s'agit d'une conversation plénière puisque les autres élèves s'orientent vers la conversation avec leurs regards et les participants parlent à voix haute. Mais puisque la question est adressée spécifiquement à Daniel (qui est congolais), il y a l'émergence d'un point de focalisation dans la conversation plénière. La réponse de Daniel dure longtemps par rapport à la question posée. Rafik regarde Daniel tout en ayant Hamid également dans son champ de vision. (Comme pour les illustrations de l'exemple 1 étudié plus haut, les ellipses vertes montreront ici aussi les champs discursifs pléniers et les ellipses turquoises ceux des sous-conversations. Dans l'exemple 2 cependant, chaque schéma correspondra à un ensemble de lignes spécifiées. Par ailleurs, la ligne pointillée pourra indiquer non seulement la dissipation d'un champ

discursif mais aussi son émergence. Les flèches sombres montrent la direction des regards, les flèches claires indiquent des changements de direction et les cercles indiquent des regards baissés.)

Lignes 01-13: question et réponse

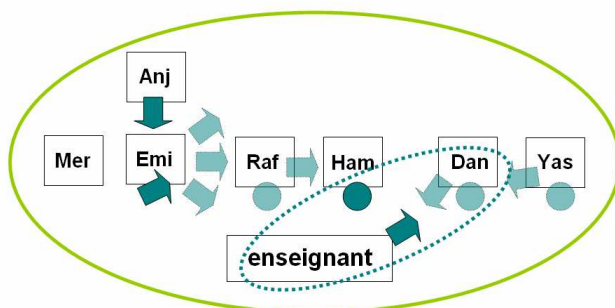


Figure 18:

Dans le passage suivant Hamid commence une sous-conversation avec Rafik (la colonne droite de la transcription). Les autres restent orientés vers la conversation plénière et maintiennent le champ plénier.

Lignes 14-32: sous-conversation

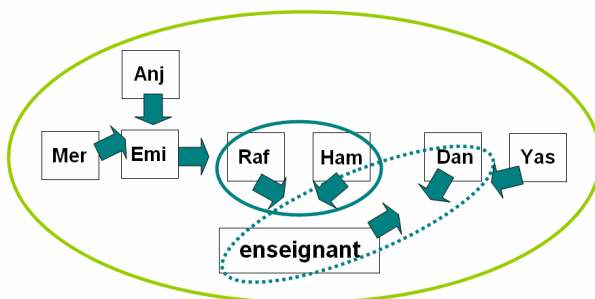


Figure 19:

Lorsque Daniel termine sa réponse, Rafik et Hamid s'orientent de nouveau vers la conversation en cours.

Lignes 33-37: fin de la réponse

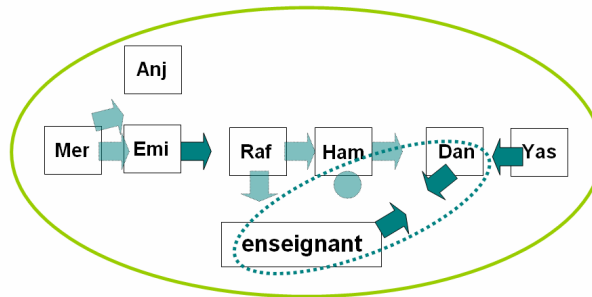


Figure 20:

Jusqu'ici, l'enseignante n'a donné que des réactions minimales, mais maintenant elle résume la réponse de Daniel et lui pose une question supplémentaire. Les autres élèves se tournent vers l'enseignante, qui ainsi « reprend la main ».

Lignes 38-42: commentaire de l'enseignante

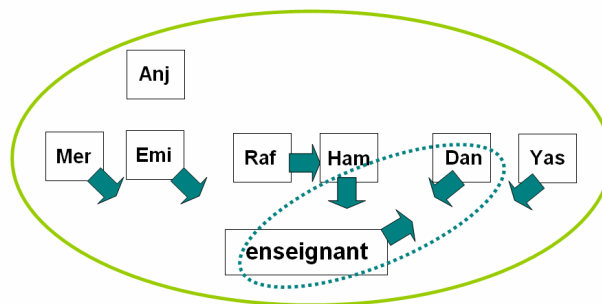
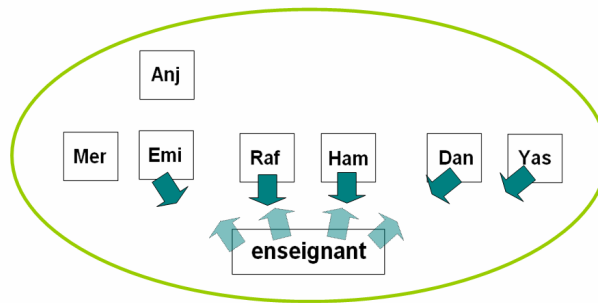


Figure 21:

L'enseignante balaye la classe du regard et le point de focalisation se dissipe.

Lignes 43-45: élargissement



2.2.2. Chevauchement dans les tours de parole

Figure 22:

Aux lignes 46–47, un chevauchement a lieu. Daniel prend la parole même si l’enseignante n’a pas terminé sa phrase. Dès son deuxième mot, Daniel tourne son regard vers le côté où se trouve Hamid, Rafik et les filles. A la fin des tours superposés (ligne 48) le regard de Daniel reste toujours tourné vers le côté. L’enseignante s’arrête de parler et regarde Daniel. Celui-ci ajoute une phrase et tourne son regard vers l’enseignante pour le dernier mot. Ce n’est qu’après que l’enseignante termine sa phrase.

Lignes 46-49: tours superposés

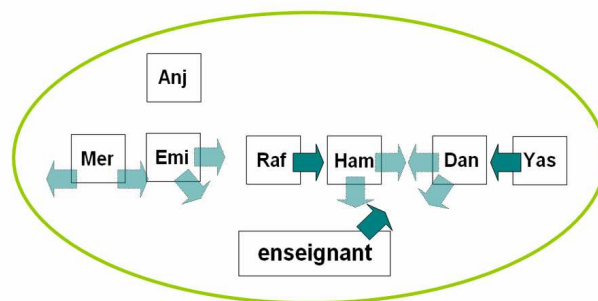
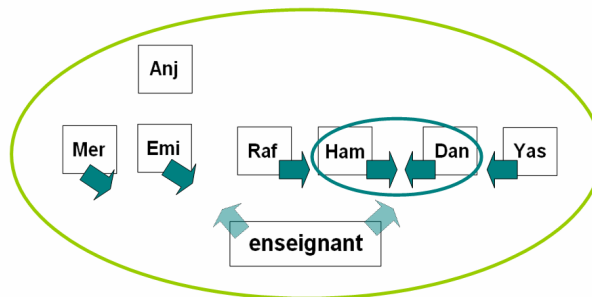


Figure 23:

En même temps, Hamid se tourne vers Daniel, qui lui dit quelque chose. Hamid dit également quelque chose à Daniel en l’interrompant – une seconde sous-conversation émerge. Après la fin de sa phrase, l’enseignante se tourne vers les filles pour poser une nouvelle question (à l’ensemble de la classe).

Lignes 50-58: seconde sous-conversation



Dans ce second exemple, la première sous-conversation émerge parce qu'il y a un déséquilibre dans la structure tripartite de l'interaction: la réponse de Daniel se prolonge et la conversation s'éloigne du contenu du cours. Il semble que Rafik et Hamid considèrent que la conversation entre l'enseignante et Daniel ne les concerne pas et ils s'engagent dans une sous-conversation. Avant l'émergence de cette sous-conversation, Hamid est dans le champ de vision de Rafik. Une deuxième sous-conversation émerge après un moment d'incertitude entre l'enseignante et Daniel. Les deux sous-conversations sont précédées par un échange de regards entre les futurs participants de la sous-conversation.

3. Conclusions

Comme Egbert (1997) l'a déjà constaté à propos des conversations quotidiennes, les locuteurs échangent des regards préliminaires avant de commencer une conversation parallèle. Dans les quatre cas de sous-conversations en cadre institutionnel que nous avons analysés, on trouve le même phénomène: chaque sous-conversation est précédée d'un échange de regards. Les échanges de regards et l'émergence des sous-conversations se rattachent aux moments de « perturbations », sans doute moins nettes dans le cadre des conversations quotidiennes étant donné leur moindre prévisibilité.

Il est intéressant de constater que ni les enseignantes ni les élèves ne marquent comme exceptionnel le fait qu'il y ait des conversations parallèles. L'alternance des champs discursifs fait partie intégrante de l'interaction en classe et l'émergence d'une sous-conversation ne dérange pas nécessairement le déroulement du cours. Mieux, les sous-conversations sont souvent liées au contenu du cours, comme nous l'avons constaté dans les extraits analysés.

La structure de l'interaction traditionnelle en classe limite les possibilités de participation des apprenants. Les sous-conversations sont une façon de faire face à ces limitations car elles offrent un espace d'interaction aux apprenants.

Bibliographie

Egbert, M. (1997). Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30(1), 1-51.

Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context* (p. 229–252). Cambridge: Cambridge University Press.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.