La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants :

une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue

Fumiya Ishikawa

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/2869>

DOI : 10.4000/rdlc.2869

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Fumiya Ishikawa, « La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants : », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 juillet 2008, consulté le 07 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2869> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2869>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants :

une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue

Fumiya Ishikawa

J'exprime mes remerciements envers Chantal Claudel, maître de conférences à l'Université Paris 8 qui a relu le manuscrit du présent article. Il va de soi qu'elle n'est nullement responsable des imperfections qui subsistent. Celles-ci doivent être attribuées à l'auteur.

Introduction

- 1 La classe de langue n'est pas uniquement envisagée comme un lieu de transmission de savoirs et savoir-faire langagiers. Une approche procédurale des interactions verbales, telle que l'ethnométhodologie (qui a été fondée par Garfinkel et au sein de laquelle l'analyse conversationnelle a vu le jour notamment avec les recherches de Sacks, l'un de ses principaux successeurs) permet de dire qu'en classe de langue, la langue à enseigner/apprendre est l'objet d'"activités de description" (au sens que Mondada (1998) donne à ce terme), et que c'est dans et par les interactions verbales constituées de ces activités que se construisent et se reconstruisent dynamiquement les représentations de la langue-cible (Ishikawa, 2005a).
- 2 Dans le cadre de la présente recherche, je m'interrogerai sur les procédés linguistiques au moyen desquels les interactants, i. e. enseignant et apprenants, occupent certaines "places" (Flahault, 1978 ; Vion, 1992) l'un vis-à-vis de l'autre en parlant de la langue-cible (en 1.). Je tenterai aussi de mettre en lumière les spécificités des activités langagières par lesquelles est défini le contexte en cours, qui s'installe "réflexivement" (Garfinkel, 1967, éd. de 1984) à travers la description/catégorisation des acteurs-interactants (en 2.).

- 3 Ma réflexion sera basée sur un corpus, constitué d'échanges qui se sont déroulés en classe de langue. Partant de là, on fera l'hypothèse que comme c'est le cas des procédés de description/catégorisation de la langue (Ishikawa, 2005a), ceux qui ont trait à la description/catégorisation des interactants et du contexte de la classe de langue sont repérables par des traces linguistiques laissées à la surface du discours ; c'est dans cette perspective que j'ai recueilli des paroles en classe de langue et analyserai le corpus ainsi construit¹.

La description des agents-interactants

Les "activités de description" en classe de langue

- 4 Il faut d'emblée signaler que la question de "*catégorisation*", de "*stigmatisation*" ou d'"*étiquetage*", telle que Sacks (1992 [1964-1972]), Goffman (1963) ou Becker (1963) la soulève au sujet du suicidaire, de l'identité stigmatisée ou de la déviance sociale, n'est pas l'apanage des recherches sur les interactions entre médecin et patient, entre groupe et individu ou entre constructeur de règles et récepteur du contrôle. Toute interaction verbale est plus ou moins marquée par ce problème, voire qu'elle en est tributaire, ce qui a été souligné par Mondada (1998) en termes des représentations des objets du monde. Cette dernière, en appréhendant la langue en terme d'action sociale, centre son attention à la fois sur la valeur référentielle de la langue et sur les dynamiques procédurales de l'usage du langage dans des interactions verbales, c'est-à-dire sur les activités verbales menées à des fins pratiques dans un contexte donné :

Les activités descriptives des acteurs, [...], nous orientent [...] non pas vers la simple reproduction d'un référent externe par un discours qui serait déterminé par lui, mais vers une forme discursive qui émerge au cours d'une activité, non seulement énonciative mais plus généralement sociale, du locuteur, qui est énoncée à toutes fins pratiques et qui est orientée vers son contexte, qu'elle contribue à instaurer et à reproduire (*ibid.* : 134).

- 5 Les interactions verbales en classe de langue ne font pas exception. Comme les interactions ayant lieu dans le cadre extrascolaire, elles sont menées à des fins pratiques qui sont, en l'occurrence, de transmettre/recevoir des savoirs et des savoir-faire langagiers, par les agents-interactants, *i. e.* enseignant et apprenants, qui pratiquent la langue.
- 6 Il faut cependant remarquer que les interactions en classe de langue se distinguent de celles qui sont menées dans les autres cadres interactionnels, par le fait notamment que dans la classe de langue, la langue est à la fois le médiateur entre les agents-interactants, et l'objet de discours. L'enseignant et les apprenants utilisent la langue pour parler non pas primordialement d'objets extra-langagiers, mais pour parler de la langue elle-même et attribuer ainsi des caractères métalinguistiques au discours (Cicurel, 1985 ; Ishikawa, 2002). Pour rendre la langue-cible tangible aux apprenants, l'enseignant la décrit/catégorise, tantôt en se référant aux expériences qu'il a eues en tant qu'enseignant, tantôt en se fondant sur son "*répertoire didactique*" (Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2002 ; Cicurel, 2002). Les apprenants, quant à eux, décrivent/catégorisent des faits linguistiques à apprendre comme, par exemple, compris, tangibles, difficiles ou non compréhensibles, en réagissant à des questions ou à des sollicitations posées ou en posant une question concernant ce que l'enseignant leur a dit. C'est dans et par ces interactions

métalinguistiques que les représentations concernant la langue-cible sont négociées (Ishikawa, 2005a).

La négociation de "rapport de places" entre l'enseignant et les apprenants

- 7 Dans une telle perspective, les positions adoptées par l'un des agents-interactants de la classe de langue vis-à-vis de l'autre sont elles aussi appréhendées comme des objets à négocier dans et par les interactions verbales. On rejoint ainsi Flahault, qui explique cela en se fondant sur le concept de "système de places" :

chaque sujet n'existe que s'il est reconnu qu'il existe, et il ne s'attire cette reconnaissance que s'il en produit le signe attendu. [...] chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse, ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport (Flahault, *op. cit.* : 58, l'auteur souligne).

- 8 Ainsi, en adressant la parole à quelqu'un ou en recevant des propos, les sujets concernés construisent une relation sociale entre eux, c'est-à-dire qu'ils définissent l'un vis-à-vis de l'autre leur "rapport de places", comme le fait remarquer Vion :

On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires (Vion, *op. cit.* : 80)².

- 9 Dans la classe de langue, proposer une activité didactique liée à des faits linguistiques à l'autre (ou aux autres) revient à lui (ou leur) assigner une place de "novice" ou de "non expert" en langue-cible et, ce faisant, à inviter cet autre (ou ces autres) à prendre une position d'apprenant. Cela signifie aussi que le destinataire de cette activité se décrit/catégorise, en même temps et *a contrario*, comme prenant une place d'"expert" et donc comme étant qualifié d'organisateur du cours, de possesseur de connaissances portant sur la langue, bref d'enseignant. On l'observe dans l'extrait suivant :

Extrait 1 (in Corpus 1)

P1	1	:	<p>alors on va commencer vous prenez la révision/ page cent dix [du manuel] (2s) euh la révision des leçons qu'on a travaillées/ alors euh Madame Murata est-ce que vous voulez ou reposer ou poser une question avec "le Quartier latin" [qui figure à la page 110 du manuel] / hein ? vous vous comprenez "le Quartier latin"</p>
[...]			
A1	2	:	est-ce que le Quartier latin vous plaît ?
P1	3	:	oui très bien
(2s)			
A2	4	:	je:: ne sais pas très bien ?
P1	5	:	alors je ne CONNAIS pas <u>très</u> <u>bien</u>

A2	6	:	ah je ne connais pas très bien/ mais:: ça/ ça me plaît
----	---	---	--

- 10 L'extrait montre qu'en sollicitant (en P1 1) l'autre, qui est en l'occurrence, A1, l'enseignante décrit/catégorise cette dernière comme venant d'apprendre le mot : "Quartier latin" et comme devant jouer le rôle de l'apprenant. En apportant une correction (en P1 5) à la parole prononcée par A2 (en A2 4), elle décrit/catégorise cette dernière comme n'ayant pas compris la différence entre les mots : "comprendre" et "savoir" et, en même temps, comme devant prendre une position d'"infériorité" par rapport à elle, compte tenu de l'insuffisance des connaissances de l'apprenante portant sur la langue-cible. Ce faisant, elle se décrit/catégorise comme étant possesseur des connaissances et comme pouvant prendre une position de "supériorité" par rapport à cette apprenante, en matière de savoirs et de savoir-faire langagiers.
- 11 L'observation du corpus 2 m'amène à dire qu'une telle prise de position, définie sur l'opposition entre "possesseur de connaissances" et "non possesseur", n'est pas établie une fois pour toutes. En classe de langue, dont le cadre est généralement considéré comme institutionnel et donc comme ne pouvant que difficilement subir un changement, le rapport de places peut quant à lui changer au cours même des interactions, ne fût-ce, dans la plupart des cas, que pour un certain temps. L'extrait suivant l'illustre :

Extrait 2 (in Corpus 2)			
P2	01	:	[...] ah "la bibliothèque" (3s) vous savez que/ il y a deux bibliothèques/ en français/ hein ?/ le meuble/ pour mettre les livres et puis:: Bibliothèque nationale (rire)
[...]			
P2	02	:	[..] vous pouv-/ au Japon vous pouvez/ prendre des livres [dans la bibliothèque] ?
A3	03	:	oui

P2	04	:	et combien de/ pour combien de temps/ <u>deux</u> <u>semaines ou</u>
A3	05	:	<u>ehh::</u> deux semaines
[...]			
P2	06	:	chaque fois ?
A3	07	:	chaque fois
P2	08	:	et pour deux semaines
A3	09	:	hum
P2	10	:	et est-ce que vous avez aussi au Japon des/ bibliothèques TOURNANTES ?/ ehh::/ comment on dit/ c'est::/ vous/ vous êtes chez vous/ [...] mais il y a des bibliothèques en voiture qui/ qui donne/ chaque semaine/ chaque semaine/ elles passent
A5	11	:	ah !/ oui oui

- 12 Cette séquence est extraite d'une série d'activités de simulation. On y observe que l'enseignante demande à l'apprenante A5 de formuler une question (en P2 01), en lui faisant employer le mot : "bibliothèque" qui se trouve dans le manuel, et d'adresser cette question à une autre apprenante. À la suite des activités menées par ces apprenantes (que je ne fais pas figurer dans l'extrait, faute de place), elle pose des questions concernant la possibilité de l'emprunt de livres dans les bibliothèques japonaises ("vous pouv-/ au Japon vous pouvez/ prendre des livres [dans la bibliothèque] ?" (en P2 02)), les modalités d'emprunt ("et combien de/ pour combien de temps/ deux semaines ou" (en P2 04) et "chaque fois ?" (en P2 06)), ainsi que l'existence ou non de bibliothèques tournantes ("est-ce que vous avez aussi au Japon des/ bibliothèques TOURNANTES ?/ euh::/ comment on dit/ c'est::/ vous/ vous êtes chez vous/" (en P2 10)). En posant ces questions, elle se place

en position d'"infériorité" vis-à-vis du savoir-vivre japonais, décrit/catégorise l'apprenante A5 comme possesseur de ces connaissances et se décrit/catégorise comme ne les possédant pas. Cela ne veut pour autant pas dire que l'enseignante abandonne totalement sa position d'"expert". Après avoir introduit les mots : "bibliothèques tournantes" dans ses paroles, elle les reformule pour que les apprenantes les comprennent ("mais il y a des bibliothèques en voiture qui/ qui donne/ chaque semaine/ chaque semaine/ elles passent" (en P2 10)), c'est-à-dire qu'elle reprend une position de "supériorité" concernant les connaissances relatives à la langue-cible.

La co-construction du contexte dans et par les interactions verbales

La "réflexivité"

- 13 En s'intéressant à un tel niveau local des interactions verbales, certains ethnométhodologues comme Garfinkel (*op. cit.*)³, Garfinkel & Schegloff (1987)⁴, signalent que le contexte se construit et se reconstruit "réflexivement" dans et par les interactions. On voit un développement de cette attitude chez Mondada. Selon elle,

[...], la description fait réflexivement partie des circonstances qu'elle décrit : elle élabore ces circonstances tout en étant structurée par elles, en s'orientant vers certaines propriétés et par là même en les faisant émerger comme propriétés pertinentes pour l'action, selon une dynamique endogène et locale. Dans ce sens, la description ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont l'acteur se confronte, gère, maintient et transforme la réalité sociale (*Mondada, op. cit. : 134*).

- 14 Ainsi, par exemple, les interactions entre vendeur et client menées dans un magasin peuvent changer de contexte selon les places que prennent les interactants, dont l'un est en principe appréhendé comme jouant le rôle de vendeur et l'autre, comme occupant le rôle de client. On peut voir qu'émerge dans et par les échanges verbaux un contexte comme celui qu'on rencontre en milieu scolaire, ce qui est souligné lorsque les savoirs et les savoir-faire langagiers ayant trait à la langue de communication ne sont partagés qu'asymétriquement entre les agents-interactants (Ishikawa, 2005b).

La définition co-construite du contexte comme didactique

- 15 Dans cette perspective dynamique relative aux circonstances contextuelles, le fait d'expliquer des faits grammaticaux à apprendre, d'adresser une sollicitation visant à faire produire des paroles et d'évaluer ces dernières en classe de langue n'est pas compris uniquement comme visant à se décrire/catégoriser comme enseignant et à envisager l'interlocuteur (ou l'ensemble des interlocuteurs) comme apprenant (ou apprenants). Dans une logique analogue, le fait de réagir à une sollicitation et de produire des paroles pour les soumettre à évaluation ne signifie pas uniquement que le locuteur se décrit/catégorise comme l'apprenant et décrit/catégorise l'autre comme l'enseignant. En agissant, réagissant et interagissant, les agents participant aux interactions en classe de langue définissent "réflexivement" ces dernières comme visant à l'enseignement/apprentissage de langue, c'est-à-dire qu'ils co-construisent, à partir des "places" qu'ils occupent, un contexte didactique.

- 16 Une telle définition du contexte se réalise, me semble-t-il, d'une façon saillante, lorsque l'enseignant expertise la difficulté ou la facilité d'un fait langagier à enseigner, par rapport aux compétences avérées des apprenants au cours des interactions :

Extrait 3 (in Corpus 2)			
A4	1	:	parce que ah:: euh elle [Versailles] est/
[...]			
P2	2	:	Versailles/ IL
A5	3	:	il <u>XX</u>
P2	4	:	<u>vous savez c'est difficile</u> <u>hein ? en français/ la</u> <u>ville/ c'est féminin donc</u> <u>ELLE EST/ mais le nom</u> <u>Bordeaux Marseille Paris</u> <u>Lyon IL EST</u>
Extrait 4 (in Corpus 2)			
A6	1	:	j'aime surtout/ la cuie de français/ sans (2s) spécial-/ sans [lapin]
P2	2	:	ah ! (rire) ah oui non pas sans/ SAUF
A6	3	:	ah sauf
P2	4	:	[...] euh: j'ai remarqué c'est assez difficile/ pour les Japonais « sans »/ ou « sauf » (3s) euh:: (5s) par exemple/ « SANS »/ j'aime la cuisine SANS sucre/ SANS c'est « nai »/ « nashi » ⁵ il n'y a pas de choses/ mais/ « SAUF »/ c'est:: « except » en anglais/ [...]

- 17 Dans l'extrait 3, on observe que suite à la faute faite par l'apprenante A4 ("elle [Versailles] est" (en A4 1)), l'enseignante qualifie le choix du genre du pronom remplaçant un nom de ville, de "difficile pour cette apprenante" (en P2 4). Elle considère ainsi cette apprenante comme pouvant être non pas d'un niveau avancé, mais d'un niveau inférieur, et construit

ainsi "réflexivement", à partir du "rapport de places" instauré interactionnellement, le contexte comme étant didactique et convenant aux apprenants d'un tel niveau. L'extrait 4, quant à lui, montre qu'en décrivant/catégorisant la distinction sémantique entre les mots : "sans" et "sauf" comme généralement difficiles pour les apprenants japonais (en P2 4), l'enseignante envisage son cours comme destiné à des apprenants japonais qui comprennent le mot anglais sémantiquement équivalent : "except" (en P2 4) et, ce faisant, définit le contexte comme visant à l'enseignement/apprentissage du français et comme devant être co-construit avec des apprenants possédant certaines connaissances de l'anglais.

- 18 Il faut signaler que le contexte didactique peut être provisoirement suspendu en faveur d'un contexte d'une autre nature, comme on peut le constater dans l'extrait 2, cité plus haut. En interrogeant sur certains savoir-vivre japonais l'apprenante A3, l'enseignante introduit un contexte dans lequel le "rapport de places" défini en fonction de la possession de savoir est inversé. À propos des interactions menées de P2 04 à P2 10, on peut en effet imaginer un contexte autre que celui de la classe de français, c'est-à-dire un contexte dans lequel une Française, qui ne connaît pas la modalité d'emprunt des livres dans les bibliothèques japonaises, se présente au comptoir d'un tel lieu pour demander au bibliothécaire, "expert" et possesseur de savoir-faire en la matière, les renseignements nécessaires pour emprunter des livres. On observe aussi que le contexte premier de la classe de langue est ainsi provisoirement écarté pour laisser place à un autre contexte, dans lequel le "rapport de places" défini en fonction de l'opposition entre possesseur et non possesseur de connaissances sur un certain domaine est inversé entre l'enseignant, généralement considéré à la fois comme possesseur "idéal" de savoir et comme transmetteur de ce dernier, et l'apprenant, envisagé dans la plupart des cas comme "non expert" et destinataire de ce savoir.

Conclusion

- 19 La réflexion menée jusqu'ici m'amène à dire qu'à travers une négociation de "places" entre les acteurs en classe de langue, l'enseignant ne se décrit/catégorise pas toujours, ou n'est pas toujours décrit/catégorisé comme un expert vis-à-vis des apprenants. Il arrive en effet que ceux-ci occupent une "place" savante sur un certain domaine de connaissances. Ainsi, le contexte didactique peut "bouger" au cours même de la classe de langue suivant les "places" occupées par les interactants.
- 20 Il faut noter que de telles prises de position, ainsi que la (re)construction du contexte, se réalisent dans et par les interactions verbales que les agents-interactants mènent en collaboration, ce qui signifie aussi que la transmission des savoirs et des savoir-faire langagiers ne se fait pas uniquement à l'initiative de l'enseignant. Les apprenants peuvent eux aussi participer à la réalisation de cette visée non pas uniquement en tant que récepteur de savoirs, mais aussi, quelquefois, en tant que possesseur et transmetteur d'un certain savoir, ce qui permet à l'enseignant de pratiquer une tactique didactique, c'est-à-dire de créer une activité didactique sur place, et qui peut ainsi enrichir son "répertoire didactique" (Bigot, Blondel, Cadet & Causa, op. cit.; Cigurel, 2002), même si cet enrichissement de la part des apprenants est relativement limité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bigot, V., Blondel, É., Cadet, L. & Causa, M. (2002). "La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE", communication présentée au Colloque international : *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, organisé à Paris par l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle, UFR de Didactique du français langue étrangère, 12-14 décembre 2002.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: the Free Press, édition of 1996.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole, Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cicurel, F. (2002). "La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe". *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, n° 16. pp. 145-164.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, édition of 1984.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). "On Formal Structures of Practical Actions". In McKinney, J. C. & Tiryakian, E. A. (dir.). *Theoretical Sociology, Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts. pp. 337-366.
- Goffman, E. (1963). *Stigma, Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Shuster, édition of 1986.
- Ishikawa, F. (2002). *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques, Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle »*. Yokohama : Shumpûsha (thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, U.F.R. de Didactique du Français Langue Étrangère, soutenue en 2001).
- Ishikawa, F. (2005a). "La (re)construction des représentations de la langue dans et par le discours professoral : une analyse linguistique et ethnométhodologique du processus discursif de description/catégorisation de la langue". communication présentée au colloque international : « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ? » organisé à Louvain-la-Neuve par l'Université catholique de Louvain, 20-22 janvier 2005.
- Ishikawa, F. (2005b). "Décrire l'objet de discours, les interactants et le contexte : une analyse descriptive des processus discursifs de la construction des interactions commerciales". communication présentée au 1^{er} colloque international : « Langues et relations de service : identités, interactions, formations » organisé à Nancy par le C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de l'Université Nancy 2, 16-17 juin 2005.
- Mondada, L. (1998). "De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte". *Cahiers de praxématique*, n° 31. pp. 127-148.
- Sacks, H. (1992 [1964-1972]). *Lectures on Conversation (2 vols.)*, Oxford: Basil Blackwell.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette, coll. « Université », série « Communication ».

ANNEXES

Présentation du corpus

Le corpus d'étude est basé sur des paroles recueillies dans deux cours offerts au sein de l'Association Amicale des Ressortissants Japonais en France installée à Paris. Ce sont des cours caractérisés, selon cet établissement, comme étant destinés à des débutants en langue-cible. Les professeurs de ces deux classes sont des Françaises qui connaissent, d'après une enquête orale effectuée auprès d'elles à l'issue du cours, "un peu le japonais". Dans la présente recherche, je désigne la totalité des paroles recueillies dans l'une des classes "Corpus 1" et l'ensemble de celles qui sont récoltées dans l'autre "Corpus 2". La durée de chacun des deux enregistrements est de 90 minutes. En outre, les deux classes sont constituées uniquement de femmes japonaises. P1 et P2 désignent respectivement les enseignantes des Corpus 1 et 2. A1, A2,... indiquent des étudiantes. Les apprenantes sont désignées par des pseudonymes.

Conventions de transcription

/	rupture dans l'énoncé ou micropause		
(Xs)	pause de X secondes		
?	intonation montante		
X, XX, XXX	partie inaudible d'une, deux ou trois secondes		
CE livre, LE livre	accentuation d'un mot ou d'une syllabe (mis(e) en majuscule)		
oui:, bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (les deux points, dont le nombre est proportionnel à l'allongement)		
« except »	mot(s) ou expression(s) dans une langue étrangère (mis(e)(s) à la fois en italique(s) et entre guillemets)		
P1	03	:	très <u>bien</u>
A1	04	:	oui
chevauchement de paroles (souligné)			

NOTES

1. Pour la présentation détaillée du corpus, ainsi que les conventions de transcription, voir l'annexe.
2. On rappelle que Vion (1992) applique cette idée aussi aux rôles interactionnels et propose le concept de "rapport de rôles" (*ibid.* : 82).
3. Chez Garfinkel, la réflexivité est caractérisée comme suit : "Not only do members — the juniors and the others — take that reflexivity for granted, but they recognize, demonstrate, and make observable for each other the rational character of their actual, and that means their occasional,

practices while respecting that reflexivity as an unalterable and unavoidable condition of their inquiries" (1967, éd. de 1984 : 8).

4. "A member may treat some part of the conversation as an occasion to describe that conversation, to explain it, or characterize it, or explicate, or translate, or summarize, or furnish the gist of it, or take note of its accordance with rules, or remark on its departure from rules. That is to say, a member may use some part of the conversation as an occasion to formulate the conversation [...]" (Garfinkel & Sacks, 1970 : 350).

5. Ces deux mots signifient : "sans".

RÉSUMÉS

Le discours de la classe de langue est constitué d'activités langagières au moyen desquelles les interactants, i. e. enseignant et apprenants, manifestent, définissent ou "décrivent" leurs "places" l'un vis-à-vis de l'autre en parlant de la langue. Dans et par ce discours se réalisant interactionnellement, les agents-participants construisent ainsi "réflexivement" le contexte et décrivent ce dernier comme ayant une visée didactique. Une telle approche dynamique permet de dire que l'enseignant ne se décrit/catégorise pas toujours, ou n'est pas toujours décrit/catégorisé comme un expert vis-à-vis des apprenants. Ceux-ci peuvent occuper une "place" savante sur un certain domaine de connaissances. Ainsi, le contexte didactique peut "bouger" au cours même de la classe de langue suivant les "places" occupées par les interactants. Les apprenants peuvent participer à la réalisation de cette visée non pas uniquement en tant que récepteur de savoirs, mais aussi, quelquefois, en tant que possesseur et transmetteur d'un certain savoir.

Classroom discourse is based on language activities by which the interactants, i.e. teacher and learners, express, define or "describe" their "places" among each other while talking about the language. In and by this discourse being interactively realized, the agents-participants construct the context "reflexively" and describe it as having an educational purpose. A dynamic approach like this leads to the claim that a teacher does not always describe/categorize oneself as an expert in comparison to learners. Learners can occupy an expert "position" in a certain domain of knowledge. In this way, the educational context can then change according to the "positions" that the participants take during the class. And the learners can participate in the achievement of this aim not only as receivers of knowledge, but also — however seldom — as possessors and transmitters of certain knowledge.

INDEX

Mots-clés : approche ethnométhodologique, contexte, description, enseignant / apprenants, pratiques langagières

Keywords : context, description, ethnomethodological approach, linguistic practices, teacher / learners

AUTEUR

FUMIYA ISHIKAWA

Université de Yokohama-shi, Japon

Fumiya Ishikawa est actuellement maître de conférences à l'Université de Yokohama-shi (Japon).

Il est en même temps membre du groupe Delca-Diltec à l'Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. Ses travaux portent essentiellement sur les processus de transmission de savoirs en situation d'interaction et sur le problème de la catégorisation.

Courriel : fumiya[at]yokohama-cu.ac.jp.