
Les pratiques communicatives en classe : la parole des femmes en milieu scolaire

Mémoire de Master

Présenté à la Faculté des Lettres et Sciences humaines
Institut des sciences du langage et de la communication

Par

Bárbara Carvalho

Master en Sciences du langage et de la communication
Pilier Orientation théorique et appliquée

Sous la direction de la Professeure Simona Pekarek Doehler
et l'expertise de Madame Ioana Maria Stoenica

Université de Neuchâtel
Soutenu le 18 septembre 2019

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma gratitude.

D'abord, je tiens à signifier toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Prof. Simona Pekarek Doehler, pour m'avoir encouragé dans le choix de mon sujet de recherche, pour sa disponibilité, ses conseils judicieux et par la liberté qu'elle m'a laissée pour mener ce travail. J'aimerais remercier à Dr. Ioana Maria Stoenica pour avoir acceptée d'être rapporteur et juge de ce travail. Veuillez croire en ma profonde considération.

Je remercie également le Centre de Linguistique Appliqué de l'Université de Neuchâtel et tous ses collaborateurs pour m'avoir fourni le corpus qui a fait l'objet de l'analyse de ce mémoire de master.

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à ma mère, ma famille et mes amis, particulièrement à Suelen pour m'avoir apporté son soutien moral tout au long de mon chemin et à Sarah pour son amitié, sa réconfortante présence dans ma vie, ses corrections et conseils relatifs à la langue française qui me sont grandement précieux.

Pour finir, j'aimerais exprimer toute ma gratitude à mon époux et partenaire de vie, Douglas, pour son soutien, sa patience, ses encouragements inlassables, pour m'avoir réconfortée dans les périodes de doutes et d'être toujours à mes côtés.

Table de matières

1. Introduction	13
2. Analyse conversationnelle	17
2.1 Cadre théorique	17
2.2 La « machinerie » des tours de parole.....	20
2.3 Le chevauchement : qui parle maintenant ?.....	26
2.4 L'interruption : les chevauchements sont-ils des interruptions ?.....	31
3. AC et interactions en classe de langue	37
3.1 La parole-en-interaction dans des contextes institutionnels	37
3.2 Caractéristiques des interactions en classe.....	39
3.3 L'organisation de la prise de parole en classe de langue	40
3.3.1 Comment l'élève affiche sa disposition pour prendre la parole ?.....	46
3.3.2 Comment l'enseignant sélectionne le prochain locuteur ?.....	47
4. Les identités de genre dans les interactions en classe	51
4.1 Sexe et genre : une perspective discursive de la construction de l'identité sociale	51
4.3 Les identités de genre dans les interactions en classe.....	54
4.4 Genre et discours : une approche d'AC	58
5. Cadre méthodologique	63
5.1 Principes méthodologiques en AC.....	63
5.2 Délimitation du phénomène et objectifs d'analyse	64
5.3 Présentation du corpus	67
6. L'analyse des données	69
6.1 Leçon 1 : discussion d'un thème de société dans un contexte mixte	70
6.2 Leçon 2 : discussion de la lecture des ouvrages faite par les élèves dans un contexte mixte	76
6.3 Leçon 3 : discussion d'un thème de société dans un contexte non mixte	88
6.4 L'analyse quantitative des données.....	94
7. Discussion des résultats	101
7.1 Discussion de l'analyse qualitative du phénomène l'interruption intrusive	101
7.2 Discussion de l'analyse quantitative du phénomène l'interruption intrusive	103
7.3 Implications pratiques	105
8. Conclusion	107
Bibliographie	111
Annexes	115

Liste de figures

Figure 1 : Leçon 1. Extrait 13a.....	73
Figure 2 : Leçon 1. Extrait 13b.....	73
Figure 3 : Leçon 2. Extrait 14a.....	77
Figure 4 : Leçon 2. Extrait 14b.....	77
Figure 5 : Leçon 2. Extrait 18.....	86
Figure 6 : Leçon 3. Extrait 19a.....	88
Figure 7 : Leçon 3. Extrait 19b.....	89
Figure 8 : Leçon 3. Extrait 20.....	90
Figure 9 : Leçon 3. Extrait 21.....	92
Figure 10 : Graphique 1. Distribution d'étudiants présents aux leçons par genre	95
Figure 11 : Graphique 2. Pourcentage de temps de parole d'étudiants par rapport au temps total de chaque séance.....	95
Figure 12 : Graphique 3. Pourcentage de temps de parole d'étudiants par rapport au temps total de chaque séance et divisé par le nombre d'élèves.....	96
Figure 13 : Graphique 4. Pourcentage de temps de parole d'étudiants de chaque genre par rapport au temps total de chaque séance.....	96
Figure 14 : Graphique 5. Pourcentage de temps de parole d'étudiants de chaque genre par rapport au temps total de chaque séance (divisé par le nombre d'étudiants de chaque genre)	97
Figure 15 : Graphique 6. Nombre d'interruptions subies par genre.....	98
Figure 16 : Graphique 7. Nombre d'interruptions subies par genre divisé par le nombre d'étudiants de chaque genre.....	98
Figure 17 : Graphique 8. Origine d'interruptions intrusives subies par les garçons pour chaque leçon.....	99
Figure 18 : Graphique 9. Origine d'interruptions intrusives subies par les filles pour chaque leçon	99

Résumé : Le présent travail porte sur les interruptions intrusives chez les filles en classe de français langue première. La recherche vise à la description de la systématique de ces interruptions à partir d'une perspective méthodologique de l'analyse conversationnelle. Les objectifs de ce travail sont : 1) la description des séquences d'interruption intrusives chez les filles ; 2) la description des méthodes mobilisées par les interactants lors de la production de ces interruptions et 3) la présentation d'un taux d'interruption et de la fréquence à laquelle le phénomène d'interruption intrusive chez les filles est produit dans les interactions étudiées. Le travail se conclut par une discussion concernant l'effet de ces interruptions sur la construction d'un environnement d'apprentissage vraiment équitable en rapport aux enjeux de genre à l'école.

Mots-clés : interruptions, interactions sociales, analyse conversationnelle, parole des femmes, classe de langue, enjeux de genre à l'école, inégalité de genre.

Abstract : The present study refers to the intrusive interruptions suffered by girls in French as a first (L1) language classroom. This research aims to describe the systematization of these interruptions from a methodological perspective based on the theoretical principles of Conversation Analysis. The objectives of this study are: 1) the description of the sequences of interruption suffered by girls; 2) the description of the methods mobilized by the participants during the production of such interruptions and 3) the presentation of an interruption rate and the frequency of which the phenomena of intrusive interruption of girls' speech girls is produced in the analyzed interactions. The paper concludes with a discussion concerning the effect of these interruptions on building a genuinely egalitarian learning environment concerning gender issues at school.

Keywords : interruptions, social interactions, conversation analysis, women's speech, language classroom, gender issues at school, gender inequality.

« Women are perceived as too talkative because how much they talk is measured not against how much men talk, but against an ideal of female silence. »
(Mary Talbot, 2003: 47)

1. Introduction

« À l'école, les filles sont-elles systématiquement interrompues ? »

Pour répondre à cette question, nous pouvons évoquer le premier principe de la parole-en-interaction, « En général, un seul locuteur parle à la fois », décrit dans l'article fondateur de l'analyse conversationnelle par les auteurs Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 700). Cependant, malgré la parole-en-interaction soit organisée et suive un ensemble de règles, fréquemment, plus d'une personne parle à la fois. Les chevauchements, les interruptions, l'attitude que les locuteurs ont lorsqu'ils interrompent et des facteurs sociaux liés aux interruptions témoignent de la complexité des phénomènes en question. C'est en prenant en compte les complexes enjeux interactionnels dans lesquels est tissée la conversation que nous souhaitons répondre à la question posée ci-dessus.

Le présent travail s'inscrit dans le cadre de *l'analyse conversationnelle* d'origine ethnométhodologique (dès lors AC). Sacks *et al.* (1974) ont proposé une description de ce qu'ils appellent la « machinerie » des tours de parole dans des conversations ordinaires. L'AC est orientée vers la dimension sociale de la langue notamment inspirée par les études de Harold Garfinkel. À partir d'analyses de conversations authentiques enregistrées et méticuleusement transcrites, ces auteurs ont pu démontrer la nature hautement organisée de la parole. Cette organisation émerge d'une pratique systématique et routinière des procédures accomplies méthodiquement par des agents sociaux lors d'une interaction verbale. La démarche analytique en AC se donne pour objectif la description des conduites coordonnées séquentiellement par des participants au cours d'une interaction verbale (Sacks *et al.* 1974).

L'AC s'intéresse aux interactions verbales qui peuvent être une conversation ordinaire *ou institutionnelle*. Cette dernière a pour caractéristique fondamentale d'être orientée vers un but déterminé. C'est dans ce cadre plus spécifique que s'inscrivent les *interactions en classe*. Elles se définissent en tant qu'interactions institutionnelles orientées vers un but : l'apprentissage, qui implique la mise en œuvre de méthodes pour son accomplissement (Heritage, 2004). Ces méthodes sont relatives à l'organisation des tours de parole, aux modalités de prise de parole et aux rôles des participants impliqués dans la conversation.

En classe, l'organisation des tours de parole se fait de manière particulière en raison des caractéristiques spécifiques de cette modalité d'interaction sociale. Bien que la prise de parole soit en réalité négociée de manière interactive et multimodale entre enseignant et apprenant, l'enseignant est, typiquement, celui chargé de gérer l'allocation de tours de parole en classe. C'est-à-dire qu'il peut sélectionner un élève selon un ordre préétabli en fonction du type d'activité en cours, encourager un élève qui affiche sa disposition pour devenir le prochain locuteur, ou même sanctionner un élève qui enfreint les rituels de prise de parole en classe. Malgré cette complexe gestion d'organisation des tours de parole, des interruptions de parole de nature intrusive sont produites chez les filles à l'école.

Ainsi, ce travail a pour objectif analyser *l'interruption violative ou intrusive* de la parole des filles en classe de français langue première (L1), c'est-à-dire aux interruptions non collaboratives et systématiques aux tours de parole des filles en milieu scolaire. Cette analyse se penchera notamment sur ce type d'interruption, produite ou non au moyen de chevauchement, chez les filles. Les objectifs de cette étude sont, de manière résumée, les suivants :

- L'identification et la description de l'organisation des séquences d'interruption intrusive chez les filles à partir de l'approche méthodologique de l'AC.
- La description des méthodes mobilisées par les participants lors de la production de ces interruptions et, également, par les participantes qui sont interrompues.
- La présentation d'un taux d'interruption et de la fréquence à laquelle le phénomène d'interruption intrusive chez les filles est produit dans les interactions analysées qui visent montrer le caractère systématique de ces interruptions.

Les interactions verbales sont construites pas à pas sur la mise en œuvre de procédures routinières et systématiques de méthodes d'accomplissement pratique (Garfinkel, 1967). Les identités sociales sont fragmentées, c'est-à-dire montrées ou omises et finalement construites dans les discours au sein de l'interaction verbale par rapport à autrui. Par cette perspective, l'analyse des interactions verbales en classe peut apporter des pistes sur un possible enjeu de pouvoir au sein de la construction sociale des identités de genre qui émergent par et à travers la langue. Ces pistes peuvent nous mener à une réflexion sur la naturalisation de certains comportements sociaux mis en place par et à travers des interactions verbales qui renforcent les stéréotypes de genre, comme l'interruption systématique de la parole des femmes. Il est donc important d'analyser ce phénomène en milieu scolaire.

L'analyse proposée dans ce travail est fondée sur les principes méthodologiques d'AC. Cela permet au chercheur d'analyser non seulement *ce qui est dit* par les interlocuteurs, mais également *la manière dont ils le disent*, par exemple un chevauchement compétitif avec une intonation montante quand un participant est en désaccord avec ce qui est dit et qu'il souhaite prendre la parole. Dans cette perspective méthodologique, l'analyse doit garder une posture analytique libre de spéculation, *unmotivated looking*, ce qui privilégie donc les orientations, les interprétations et les significations des participants de l'interaction. Cela nous permettra d'examiner la pertinence du genre pour l'accomplissement de la prochaine action. La réponse à la question « Why that now? » serait-elle, dans certaines circonstances, « Because of gender » ?

Après cette brève introduction, le chapitre II est consacré à la présentation des principes théoriques d'AC sur lesquels est basée cette étude. Pour ce faire, nous tâcherons de décrire le concept de « machinerie des tours de parole » proposé par Sacks *et al.* (1974). Par la suite, nous nous sommes intéressés sur la notion de chevauchement et sur les études relatives au phénomène de l'interruption, notamment celui de West & Zimmerman (1975, 1983, 1987) ; Murata (1994) ; Tannen (1990) et Kerbrat-Orecchioni (1990).

Le chapitre III sera destiné à la présentation de l'organisation des tours et des prises de parole à l'école. Nous allons montrer un aperçu des caractéristiques des interactions en classe et les enjeux relatifs à la prise de parole dans une perspective multimodale.

Le chapitre IV est consacré à un résumé portant sur les recherches concernant le sexe et le genre au cours des dernières décennies qui mettent en évidence l'interruption systématique de la parole des femmes. En se basant sur cette conclusion, nous analyserons les occurrences d'interruptions intrusives prédominantes chez les filles dans les interactions en classe de langue.

Le chapitre V se penche sur la méthodologie d'analyse et la présentation des données qui composent le corpus sur lequel nous souhaitons étudier les interruptions intrusives de la parole des filles. Une section sera destinée à la question de recherche et à la délimitation de l'objet d'étude : l'interruption intrusive.

Le chapitre VI porte sur l'analyse des données en elle-même. Le chapitre VI concerne la discussion de méthodes mobilisées par les interactants lors de l'interruption et du taux d'interruption intrusive chez les filles, élaboré à partir des résultats obtenus dans le cadre de notre analyse. La dernière partie est destinée à la conclusion de ce travail.

2. Analyse conversationnelle

L'étude présentée dans ce travail s'inscrit dans le cadre de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique. Ce chapitre sera consacré à un cadrage théorique des principes de base en AC décrits dans les travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974).

Pour ce faire, nous présenterons un aperçu général de la notion de parole-en-interaction ainsi que l'objectif du travail en AC et son objet d'étude. Par la suite, nous décrivons le système d'échange verbal entre les participants en interaction, appelé « machinerie des tours de parole ». Pour finir, nous nous sommes intéressés sur les notions de chevauchement et d'interruption sur lesquelles est ancrée l'analyse proposée dans ce travail.

2.1 Cadre théorique

Les principes théoriques de l'AC ont été présentés par Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson qui sont inspirés par les études sociologiques de Harold Garfinkel concernant ce qu'il a appelé l'ethnométhodologie.

Selon Garfinkel (1967), les interactions sociales sont produites et reconnues par des participants en raison des procédures déployées de manière systématique et routinière, c'est-à-dire à partir des *ethnométhodes* de la conversation. Pour l'auteur, ces procédures s'organisent de façon endogène et localement située en s'ajustant au contexte de production et aux circonstances de l'action. Garfinkel affirme que le contexte social est constitué par les conduites des acteurs sociaux.

Les travaux de Sacks *et al.* (1974) portent sur la description des méthodes mises en œuvre dans la conversation ordinaire, comprise, ici, en tant qu'activité routinière. Ces auteurs s'inspirent de l'ethnométhodologie de Garfinkel pour étudier les compétences sociales qui sous-tendent l'interaction sociale et les procédures au travers desquelles l'interaction verbale est produite par ses participants. En AC, les méthodes décrites par Garfinkel composent *l'architecture de l'intersubjectivité* et font partie de *la compétence d'interaction des participants* (Heritage, 1984).

De manière générale, l'AC s'intéresse aux interactions verbales perçues comme un phénomène ordonné produit localement par les participants. L'objet d'étude est *ce qui est fait* par les participants dans des situations sociales quotidiennes et les méthodes utilisées par

les participants pour accomplir les actions situées. C'est-à-dire que l'analyse porte sur ce qu'ils disent et en le disant d'une certaine manière. Par conséquent, des nombreuses conversations sont mieux analysées en termes d'action. L'énoncé « Would somebody like some more ice tea » est mieux compris comme « faisant une offre » que comme « concernant le thé froid » (Schegloff, 2006: 01).

À partir de transcriptions de conversations spontanées enregistrées, Sacks *et al.* (1974) ont pu démontrer la nature hautement organisée des interactions verbales. Les auteurs détaillent la gestion précise des tours de parole par les participants dans les échanges verbaux. Des interlocuteurs peuvent gérer la transition des tours de parole entre eux, faire face à des silences et à des chevauchements, produire des réparations et toutes sortes d'autres agissements qui assurent l'accomplissement des actions lors de la conversation. Cette organisation se déroule à partir de conduites mutuelles qui sont déployées pas à pas et organisées de manière séquentielle en réponse à des actions mais qui façonnent également des actions futures. Les participants d'une interaction verbale partagent donc un savoir procédural (et social) qui leur permet d'accomplir ces actions.

Sacks *et al.* (1974) ont proposé une liste de quatorze points pour décrire la machinerie des tours de parole en contexte naturel. Le but était de démontrer que la conversation n'était pas un événement chaotique, au contraire, il semble que les personnes s'organisent socialement par la parole. Les observations faites par les auteurs sont les suivantes, (*ibid.* : 700-1) : 1) le changement de locuteur se produit de manière récursive ; 2) en général, un seul locuteur parle à la fois ; 3) les chevauchements sont communs mais brefs ; 4) communément, les transitions entre tours de parole sont faites sans pause ni chevauchement, cependant les transitions caractérisées par des brefs chevauchements et d'une pause rapide sont fréquentes ; 5) l'ordre de prise de tour de parole varie, elle n'est pas fixe ; 6) la taille des tours de parole varie ; 7) la durée de la conversation n'est pas spécifiée à l'avance ; 8) le contenu de la conversation n'est pas spécifié à l'avance ; 9) la distribution de tours de parole n'est pas spécifiée à l'avance ; 10) le nombre des interlocuteurs varie ; 11) la conversation peut être continue ou discontinue ; 12) des techniques d'allocation des tours sont mises en place par les participants, le locuteur peut s'auto-sélectionner ou être hétéro-sélectionné ; 13) des *turn-constructional units* (TCUs) de différentes tailles sont produites par les participants ; 14) il existe des mécanismes de réparation pour gérer l'alternance des tours de parole entre les participants, si les tours des participants se chevauchent, un interlocuteur s'arrête en réparant, ainsi, le problème.

Ces règles ne sont pas prescriptives, mais plutôt des descriptions des méthodes mises en œuvre par les interlocuteurs lors d'une interaction. Les auteurs soulignent le fait que les participants à la conversation s'orientent vers ces méthodes pour qu'une interaction se produise, bien qu'en tant qu'interactants, ils ne se sont jamais arrêtés pour y réfléchir. Les règles peuvent être observées dans des contextes institutionnels ; toutefois la conversation dans ces contextes présente d'autres particularités. L'observation la plus évidente de la comparaison entre une conversation quotidienne à un entretien, par exemple, est que, contrairement à la conversation en contexte naturel, l'entretien impose une pré-allocation des tours de parole où une personne est chargée de poser des questions à une autre pour y répondre.

L'organisation des pratiques de prise de parole est une notion parmi les plus fondamentales en AC, elle assure la possibilité de réactivité des participantes lors d'une interaction sociale (Schegloff, 2006). Les interlocuteurs s'appuient sur cette organisation pour montrer que ce qu'ils disent et font est sensible à ce qu'un autre dit et fait. Ils parlent séparément et la parole de chacun est contrôlée par les autres participants afin de voir comment elle se situe par rapport à celle que l'a précédée. Ainsi, la conversation est construite de façon collaborative par les participants qui manifestant leur compréhension des contributions précédentes. La manière dont ces contributions interviennent s'ajuste aux contributions des autres participants (Sacks *et al.*, 1974: 726).

L'interaction verbale est « soumise au déroulement temporel de la conversation » (Gülich & Mondada, 2001: 203), qui résulte de l'organisation séquentielle. La séquentialité est responsable de l'organisation informationnelle et actionnelle des échanges verbaux (Pekarek, 2008). L'organisation séquentielle concerne l'organisation liée au positionnement relatif d'énoncés ou d'actions (Schegloff, 2006). La prise de tour de parole est donc un type d'organisation séquentielle, elle porte sur l'ordre relatif des locuteurs, des unités de construction des tours et des différents types d'énoncés. L'organisation structurelle générale est aussi une sorte d'organisation séquentielle où certains types d'action sont placés au début d'une conversation, comme une salutation, et d'autres à la fin de l'interaction, comme les adieux.

En ce qui concerne la séquentialité, quand une personne parle, elle tient compte de ce qui a été dit antérieurement par une autre personne. Ainsi, ce qui est dit à chaque tour de parole a une configuration séquentielle. La séquentialité porte avec elle des effets prospectifs non linéaires, elle articule à la fois des moments antérieurs et des moments subséquents.

Le placement séquentiel d'un tour de parole met en évidence l'interprétation du contexte de production et projette des conditions pour l'interprétation du prochain tour. Par conséquent, chaque tour de parole est à la fois façonné par le contexte (*context-shaped*) et créateur du contexte (*context-renewing*). L'interaction et le contexte sont, quant à eux, en relation réflexive. Le contexte est défini dans l'action par les interlocuteurs qui le reconfigurent tour par tour.

Les tours de parole résultent des ajustements mutuels des participants à l'interaction verbale et mettent en scène une double caractéristique de ces interactions par rapport au contexte de production. La première caractéristique concerne l'indexicalité où l'action en déroulement est sensible aux contingences localement situées, c'est-à-dire qu'elle est orientée vers le contexte de production et ses spécificités. La deuxième caractéristique porte sur la systématisme des pratiques qui permet aux interlocuteurs d'interpréter l'action en cours grâce à un savoir procédural et social partagé par les participants. Les agents sociaux construisent mutuellement l'interaction moment après moment en accomplissant une cognition socialement partagée et produisent également la signification de l'interaction.

Pour conclure, relativement au travail des chercheurs en AC, ils tâchent d'analyser le déploiement de ces méthodes mobilisées lors des échanges verbaux à partir d'enregistrements et de transcriptions détaillées de conversations authentiques. L'analyse porte sur des conversations orales et spontanées, soit en contexte naturel soit en contexte institutionnel. Les chercheurs la font en gardant une posture analytique libre de spéculation, *unmotivated looking*. L'analyse doit répondre à la question « Why that now? ». Les chercheurs doivent adopter le point de vue des participants, *perspective émique*, afin d'essayer de repérer les orientations des interactants qui sont construites localement lors de l'interaction « où elles sont rendues publiques » (Fasel, 2009: 38). Le chapitre IV sera consacré à la présentation de principes méthodologiques en AC et à la description de la démarche analytique adoptée pour ce travail.

2.2 La « machinerie » des tours de parole

Le cœur des travaux en AC sera la description de la « machinerie » des interactions sociales, surtout de l'organisation des tours de parole et de l'organisation séquentielle. À ce propos, Sacks *et al.* (1974) se sont concentrés sur l'organisation de la distribution des tours et sur la transition d'un tour à l'autre. Les auteurs vont décrire deux composants organisationnels de

cette « machinerie » : le premier porte sur la construction des tours de parole, *turn-constructional component* ; le second porte sur la transition d'un tour à l'autre et d'un locuteur à l'autre, *turn-allocation component*.

Un tour de parole est composé par des unités interactionnelles minimales, *turn construction units (TCU)*. Ces unités sont reconnaissables par les interlocuteurs en tant qu'une action complète au niveau grammatical et prosodique. Elles sont également extrêmement sensibles au contexte (Fasel, 2009).

La grammaire est une ressource organisationnelle essentielle dans l'élaboration et la reconnaissance des *unités de construction de tours*. Les TCU sont, généralement, des phrases et des éléments lexicaux. La deuxième ressource organisationnelle que façonne une TCU est fondée sur la réalisation phonétique, c'est-à-dire l'intonation de la parole. La troisième caractéristique est qu'une TCU constitue une action reconnaissable dans son contexte. Dès lors, quand un interlocuteur initie un tour de parole, il a le droit et l'obligation de produire une TCU qui peut effectuer une ou plusieurs actions (Schegloff, 2006).

À mesure qu'un locuteur se rapproche de l'achèvement d'une TCU dans un tour de parole, le passage au prochain interlocuteur commence à devenir pertinent. Dans ce cas, « le passage s'est effectué peu de temps après la conclusion éventuelle de la TCU en cours » (*ibid.* : 04). Schegloff affirme que la période commencée par l'imminence d'une conclusion possible est comprise comme le *point potentiel de transition*. À ce propos, Liddicoat (2004) affirme :

Thus, for a segment of talk to count as a turn constructional unit (TCU) it must be recognizable as possibly complete within a given sequential context of talk-in-progress and that listeners must be able to predict both the type of action underway and the possible completion of that action. (Liddicoat 2004: 05)

Les tours de parole sont projetables, c'est-à-dire qu'un interlocuteur peut anticiper qu'une TCU sera éventuellement complète et choisir un point potentiel de transition de tour. Cette alternance est possible au moyen d'une coordination fine entre les interlocuteurs qui peuvent prendre la parole aux points potentiels de transition projetés par ces unités de construction du tour.

Des interlocuteurs cependant produisent souvent des tours de parole composés de plus d'une TCU, ce qui peut se faire de différentes manières (Schegloff, 2006). Par exemple, quand un locuteur dépasse une possible complétion de la première TCU dans un tour, soit en prolongeant cette TCU au-delà de son achèvement possible, soit en des conversations qui se

chevauchent. Ainsi, dans la prochaine apparition d'un éventuel achèvement de la TCU, le passage au prochain interlocuteur redevient pertinent.

Liddicoat (2004 : 06) discute d'un extrait présenté par Sacks *et al.* (1974) :

(1)

1 Penny : An' the fact is I- is- I jus' thought it was so
2 kind of stupid [I didn' even say anything [when=
3 Janet : [Y- [Eh-
4 Penny : =I came ho:me.
5 (0.3)
6 Janet : Well Estelle jus' called 'n ...

Dans l'exemple (1), Janet commence à parler durant le tour de parole en cours de Penny, bien qu'elle ne devienne en réalité la locutrice suivante à aucun de ces moments. Les tours de Penny sont complets sur le plan syntaxique et pragmatique « bien qu'ils ne soient pas complets du point de vue de l'intonation » (*ibid.* : 06). La parole de Penny est comprise comme peut-être complète à chacune des tentatives de Janet de devenir la prochaine locutrice.

Penny dit : « le fait est que j'ai pensé que c'était si stupide », ce qui projette la première tentative de Janet en vue de la conclusion d'une évaluation. Cependant, Penny continue « je n'ai même rien dit » qui est aussi une TCU et Janet essaye à nouveau de devenir la locutrice suivante. Penny continue encore « quand je suis venu chez: moi ». Cela montre que Janet s'oriente vers des points où le tour de Penny est peut-être complet au lieu d'attendre de voir s'il est vraiment complet. À chaque point, Janet projette où le tour de Penny pourrait aller et réagit à des lieux où la trajectoire du tour jusqu'ici pourrait prédire un achèvement possible.

Les interactants s'orientent vers les points pertinents de transition, projetés par les TCUs, pour prendre la parole. Généralement, ils n'attendent pas des silences pour décider qui sera le prochain locuteur et des brefs chevauchements peuvent se produire quand un interlocuteur anticipe un point potentiel de transition (Sacks *et al.*, 1974).

En ce qui concerne l'attribution des tours de parole, c'est-à-dire *turn-allocation component*, Sacks *et al.* (1974) dégagent deux types de techniques quant à l'allocation du prochain participant. Premièrement, des techniques d'*auto-sélection* où un interlocuteur s'attribue le droit de prendre le tour de parole. Et deuxièmement, des techniques d'*hétéro-sélection* où un interlocuteur attribue à un autre participant le droit ou l'obligation de prendre la parole. Cette sélection d'interlocuteurs s'organise en fonction d'un ordre de préférence inscrit dans une logique séquentielle.

Globalement, cette logique suit trois principes fondamentaux : 1) le prochain locuteur est sélectionné par le locuteur actuel immédiatement à la fin du tour de parole de ce dernier ; 2) un participant peut s'auto-sélectionner si aucun interlocuteur n'a été sélectionné par le locuteur en cours et 3) si les deux possibilités susmentionnées n'ont pas été respectées, l'interlocuteur en cours garde son tour de parole en le transférant à la prochaine opportunité, alors, les options précédentes doivent être appliquées. Les auteurs présentent l'extrait suivant pour en illustrer (*ibid.* : 703) :

(2)

1 Sy: See Death 'v a Salesman las' night?
2 Jim: No.
3 ((pause))
4 Sy: Never see(h)n it?
5 Jim: No.
6 Sy: Ever seen it?
7 Jay: Yes

Dans l'exemple (2), Sy a sélectionné Jim et Jay comme les prochains locuteurs. Les tours de Sy sont attribués par auto-sélection. Pour Sacks *et al.* (1974), le premier échange concerne un destinataire sélectionné par de contact visuel (*glance-selected recipient*), les deuxième et troisième échanges sont au moins partiellement accomplis de manière lexicale dans les utilisations de « never » et « ever ».

Les participants en interaction ont recours à des ressources multimodales¹, socio-interactionnelles mobilisées de manière contingente et située. Les études relatives à la description de l'organisation de la prise de parole montrent « une coordination de la parole et des gestes aux points potentiels pertinents de transition » (Mondada, 2008: 38). La prise de parole n'est pas restreinte à la parole, au contraire, les aspects prosodiques et la modalité visuelle-spatiale, qui comprend des gestes tels que le regard, la posture du corps et le gestuel, jouent un rôle extrêmement important dans le processus d'attribution des tours de parole.

Les tours de parole peuvent s'organiser en *paires adjacentes*. Pour Liddicoat (2011: 140), « ce sont des actions qui se produisent par paires où la première partie de la paire projette des actions spécifiques en réponse à la seconde partie de la paire ». Une salutation est souvent suivie d'une autre salutation, une question d'une réponse, une injonction d'une réponse, une invitation d'une réponse, etc. Les paires adjacentes sont produites par différents

¹ Les enjeux de la multimodalité seront mieux démontrés au chapitre III de ce travail.

interlocuteurs et elles sont ordonnées séquentiellement. La première partie de la paire est appelée FPP (*first pair part*) et la seconde partie de la paire SPP (*second pair part*).

Ainsi, la FPP introduit un *contexte de pertinence* où l'action prochaine (SPP) devrait être perçue en tant que réponse/accomplissement à la FPP précédente. L'exemple ci-dessous illustre la notion de contexte de pertinence, (*ibid.* : 141) :

(3)

1 Joy: 'N whaddya think 'v Brett,
2 Harry: Brett?
3 Joy: The new guy in accounts .
4 Harry: Oh. He seems oka:y

Dans l'exemple (3), Joy pose une question qui attend un certain type de SPP. Harry initie son tour de parole, cependant, en posant une question de clarification « Brett? » sans que la FPP soit accomplie. Joy produit un tour de clarification et Harry peut, en fin, produire la SPP attendue. La FPP « projette une dépendance conditionnelle pour la production de la seconde paire », (Fasel, 2009: 41). Ainsi, une absence d'action non justifiée dans le tour suivant à une FPP peut être *sanctionnable* par des participants. C'est-à-dire que les interactants « manifestent une *préférence* sociale et structurelle pour certaines normes interactionnelles » (*ibid.* : 141).

En d'autres termes, ce qui est dit dans un tour de parole par un participant anticipe et limite les actions qui seront produites dans le prochain tour. En faisant une invitation, par exemple, les actions pertinentes pour le tour suivant sont ouvertes (et limitées) à l'acceptation ou au refus de l'invitation. Toutefois, les actions d'acceptation ou de refus peuvent prendre différentes formes. Les personnes peuvent accepter l'invitation rapidement ou peuvent poser des questions concernant l'heure, le lieu, le style vestimentaire, ou formuler des considérations avant de l'accepter explicitement ou de la refuser. C'est-à-dire qu'elles peuvent insérer davantage de tours de parole entre la première et la deuxième partie de la paire adjacente, comme illustré par l'exemple de Liddicoat (2011). Il est impossible de prédire la forme que ces actions (accepter ou refuser une invitation) peuvent prendre. Cependant, lors de l'analyse de la première partie d'une paire adjacente, il est possible de prédire, en tant qu'interlocuteurs, quelle « action » est requise par celle-ci pour que cette demande soit satisfaite ou non.

Pour illustrer ce système de l'organisation de la préférence, l'exemple de la paire adjacente invitation/acceptation-refus montre que le travail interactionnel consistant à accepter une

invitation est différent du travail interactionnel habituellement entrepris pour la refuser. Si, d'une part, l'acceptation d'une invitation tend à être moins élaborée au niveau de l'interaction, d'autre part, le refus d'une invitation tend à être « marqué » par des hésitations, des explications, des justifications, etc. L'extrait suivant peut l'illustrer (*ibid.* : 151) :

(4)

1 Harry: I don' have much tuh do on We:nsd
 2 (.) w'd yuh like tuh get togc'ther then.
 3 (0. 3)
 4 Joy: huh we::llhh I don' really know if yuh see i's a
 5 bit hectic fuh me We:nsd yih know
 6 Harry: oh wokay

Dans l'exemple (4), le refus de Joy à l'invitation est, en fait, « masqué » par une réponse non explicite, son tour est constitué de dispositifs utilisés couramment pour retarder une action non-préférée : silence, respiration audible, justification. La SPP est donc constituée d'éléments autres que le « non » déclaré et tous ces éléments projettent une éventuelle action non préférée sous la forme de la SPP en cours.

Il est probable que, tout au long d'une interaction, les participants devront gérer des *problèmes* qui émergent de l'interaction. L'occurrence de l'un de ces problèmes provoque une interruption du « flux de conversation » permettant aux participants de traiter le problème. Le mécanisme utilisé pour traiter les problèmes d'élocution, d'audition ou de compréhension est appelé *réparation* (Schegloff *et al.*, 1977). Dès l'instant où le problème survient dans l'interaction et qu'il est nécessaire de clarifier ce qui a été dit pour que la conversation suive son déroulement, une réparation est lancée.

Cette initiation de réparation peut être effectuée : a) par le locuteur actuel (auto-réparation) ou b) par l'auditeur (hétéro-réparation). Lorsqu'elle est auto-initiée, la réparation peut être effectuée : 1) par le locuteur lui-même ou 2) par l'auditeur. Dès qu'elle est hétéro-initiée, la réparation peut être effectuée : 1) par le locuteur ou 2) par l'auditeur lui-même. Il convient de souligner que, selon les notions de base de l'organisation de la parole-en-interaction, l'action « la plus préférée » constitue la réparation auto-initiée et auto-accomplie (Schegloff *et al.*, 1977). Dans l'exemple ci-dessous, le participant met en œuvre le marqueur de reformulation « not X, Y » pour effectuer la réparation (*ibid.* : 376) :

(5)

A: -> That stor:re, has terra cotta floors. ((pause))
 A: -> Not terra cotta. Terazzo.

La réparation est auto-initiée et auto-accomplie immédiatement après l'élément déclencheur du problème (la source du problème) et cela illustre le type préféré de réparation, selon Schegloff *et al.* (1977). Les formes pour s'accomplir une réparation varient, les participants peuvent produire des pauses, allongements de syllabes, mettre en place des marqueurs de reformulation, faire une auto-interruption, par exemple. L'action « moins préférée » constitue la réparation hétéro-initiée et hétéro-accomplie. À propos du placement séquentiel de la réparation, quatre positions sont possibles : 1) en première position : immédiatement après l'élément déclencheur de la réparation, est auto-initiée et auto-accomplie ; 2) en deuxième position : dans le tour suivant à la source du problème, la réparation est hétéro-initiée et auto- ou hétéro-accomplie ; 3) en troisième position : deux tours après le tour contenant la source, la réparation est auto-initiée et auto- ou hétéro-accomplie ; 4) en quatrième position : trois tours après celui qui contient la source et la réparation est hétéro-initiée.

En somme, les notions ici présentées sont celles essentielles pour comprendre le fonctionnement de la machinerie des tours de parole décrite par Sacks *et al.* (1974). Il existe cependant d'autres phénomènes présents dans la conversation comme celui du chevauchement et de l'interruption que nous tâcherons de présenter, plus en détail, par la suite.

2.3 Le chevauchement : qui parle maintenant ?

Sacks *et al.* (1974) ont décrit le système de déploiement de la conversation et l'attribution des tours de parole, ce qui a été déjà présenté. Selon les auteurs, la conversation est soumise au placement séquentiel et régie par un complexe mécanisme de prise de parole. Ce mécanisme est systématique et obéit à un ensemble des règles qui façonnent la conversation. Brièvement, le locuteur actuel peut sélectionner le locuteur suivant, un auditeur peut choisir lui-même comme le prochain locuteur ou, s'il n'y a aucune de ces occurrences, le locuteur actuel garde la parole et la transition des tours doit s'accomplir dans le prochain point potentiellement pertinent pour la transition. Ces règles aident « à minimiser les *intervalles* (*gaps*) et le *chevauchement* (*overlap*) des tours de parole » (*ibid.* : 704). Le terme *chevauchement* fait référence à une conversation où « plus d'une personne parle à la fois » (Schegloff, 2000: 7).

Bien que l'application appropriée des règles susmentionnées de prise de la parole suppose que deux interactants ne parlent pas en même temps, des chevauchements peuvent se produire dans la conversation. Et cela peut durer plus qu'un bref moment. Ainsi, Schegloff (2000) décrit une composante de l'organisation de la prise de parole qui n'avait pas été traitée par Sacks *et al.* (1974) : le dispositif permettant de gérer le chevauchement de la parole.

Schegloff analyse si les participants considèrent les occurrences de chevauchement comme problématiques ou non, quelles ressources ils mobilisent pour la gestion et la résolution du chevauchement, quand et comment. L'auteur énonce explicitement ce qui est « bref » pour Sacks *et al.* (1974: 701) quand ils affirment que « les occurrences où plus qu'un locuteur parle à la fois sont courantes mais brèves ». Cela aboutit à une compréhension assez approfondie de la manière dont une partie de ces chevauchements compromet le cours de l'interaction.

Pour Schegloff, quand les tours de parole des deux participants se chevauchent, après le premier *beat* de la parole simultanée², chaque partie doit prendre position en relation au chevauchement en cours. C'est-à-dire décider d'abandonner son tour en cessant de parler, de garder son tour en parlant comme s'il n'y avait personne d'autre en train de parler ou d'entrer en concurrence en mobilisant une ou plusieurs ressources pour gérer les chevauchements, (Schegloff, 2002). À ce moment, chaque partie peut examiner la position prise par le coparticipant et réagir en conséquence. Les participants mobilisent des ressources, telles que l'augmentation de l'intonation ou de la vitesse de la parole, pour gérer le chevauchement et ainsi le résoudre. Les chevauchements peuvent être non problématiques et problématiques (pour la progression de l'interaction).

Les chevauchements non problématiques sont ceux qui ne nécessitent pas de pratiques spéciales pour leur gestion. Les locuteurs qui se chevauchent ne semblent pas être en concurrence pour la prise de la parole et ils ne montrent pas non plus que le chevauchement est un obstacle à leurs actions. Dans ces cas, le comportement des participants ne montre pas que ces événements doivent être considérés comme problématiques par eux « et cette caractéristique régit leur traitement par nous, en tant qu'analystes » (Schegloff, 2000: 04).

Il est important de souligner que le chevauchement est un phénomène qui requiert l'attention organisationnelle des participants uniquement quand les paroles qui se chevauchent sont

² Selon Schegloff (2000: 19), voir aussi la note 22 (p. 51-2), ce qui constitue un *beat* n'est toujours pas complètement compris. Cependant, penser à la correspondance entre *beat* et syllabe n'est pas faux du tout.

produites dans la même conversation. Dans le cas de conversations distinctes, mais proches sur le plan spatial, il n'y a pas d'occurrence de chevauchement en termes organisationnels, car l'orientation des participants vers « un participant parle à la fois » se limite à l'univers de la rencontre dans chaque conversation.

Schegloff (2000) décrit quatre types de chevauchement compris comme non problématiques : 1) *Terminal overlaps*, il se produit lors de la projection anticipée de la fin du tour en cours. Dans ce cas, le chevauchement « se crée projetant son auto-liquidation presque immédiate » parce que l'interlocuteur termine rapidement son tour sans se disputer pour plus de temps de parole ; 2) *Continuers*, il se produit par des termes d'évaluation, des « mm hn », « un hun », par exemple, par lesquels les participants expriment leur compréhension ou intérêt pour ce qui est dit ; 3) *Conditional access to the turn*, il se produit par des constructions collaboratives des tours de parole. En fait, Schegloff indique que les séquences de réparations auto-initiées et hétéro-accomplies par la recherche de mots et la construction d'énoncés collaboratifs sont les deux cas les plus connus de ce type d'occurrence de chevauchement ; 4) *Chordal* ou *choral*, il se produit par des rires, des salutations collectives, des adieux, des félicitations, des chansons, etc. Activités considérées par les participants comme des productions à réaliser conjointement.

Toutefois, les interlocuteurs peuvent produire des chevauchements de tours qui se constituent comme un obstacle au déroulement de la conversation, c'est le cas des chevauchements problématiques. Les participants mobilisent alors un dispositif pour gérer les chevauchements afin de poursuivre l'action entravée par le déclenchement du tour qui se chevauche. Selon Schegloff (2000), le dispositif de gestion des chevauchements est composé par : 1) un ensemble de ressources de production des tours ; 2) un ensemble de lieux où ces ressources sont mobilisées et 3) une logique interactionnelle selon laquelle ces ressources, dans ces lieux, constituent des « mouvements » d'un type descriptible dans une topographie séquentielle compétitive.

Les ressources mobilisées par les participants pour gérer les chevauchements sont divisées en *hitches* (les arrêts) et *perturbations* (perturbations). Les *hitches* sont liés à la progressivité de la parole en cours, ils vont interrompre la continuité du tour de parole, par exemple, des coupures de la parole en cours, la prolongation d'un segment de parole et la répétition d'un élément précédent. Les perturbations sont liées au caractère prosodique de la parole, comme l'augmentation du volume de la voix et la diminution de la vitesse de la conversation.

Schegloff, à ce propos :

What, then, are these hitches and perturbations? The talk can get suddenly (i) louder in volume, (ii) higher in pitch, or (iii) faster or slower in pace, depending on where in the overlapping talk the change in pace occurs (more on this below). The talk-in-progress may be (iv) suddenly cut off, most commonly with what linguists call a glottal, labial, dental, or some other oral stop; or (v) some next sound may be markedly prolonged or stretched out; or (vi) a just prior element may be repeated. (Schegloff 2000: 12)

En employant ces ressources, les interactants signalent donc qu'ils sont en concurrence au moment de parler et qu'au moins un des participants s'efforce de garder son tour de parole. Il convient toutefois de noter que ces ressources ne se constituent pas en tant que telles en raison de leur position stratégique. Une hésitation, par exemple, peut être une pratique constitutive d'action non préférée dans le cas d'un refus d'invitation, elle n'était pas donc constituée comme une ressource pour la gestion d'un chevauchement. Ainsi, les pratiques utilisées par les participants pour gérer les chevauchements sont des ressources mises en place pour l'organisation de la prise de parole. Pour l'illustrer, Schegloff (2000: 12) propose l'exemple suivant :

(6)

```

1 Bee:  t!Wel:l1, uhd-yihknow I-I don' wanna make any-thing
2       definite because I-yihknow I jis:: I jis::t thinkin:g
3       tihday all day riding on th'trai:ns hhuh-uh
4       .hh[h!
5 Ava:  [Well there's nothing else t'do. I wz
6       thinkin[g of taking car anyway.] .hh
7 Bee:  -> [that I would go into the ss-uh-]=I wold go
8       into the city but I don't know,
```

Les tours que se chevauchent sont signalés par les crochets [], selon les conventions de transcription décrites par Jefferson, Hepburn & Bolden (2013). Ava essaye de convaincre Bee à la rejoindre à Manhattan. Bee a résisté à la proposition « aller à la ville », lignes 1-4, ce qui a suscité les efforts de Ava. Dans les lignes 5-6, Ava insiste jusqu'à la fin de la TCU « rien d'autre à faire » et au début de la TCU « je réfléchissais », d'où résulte un chevauchement avec Bee (ligne 7) qui donne suite à la conversation qu'elle produisait aux lignes 3-4. Ensuite, la conversation se déroule couramment des deux côtés. Cependant Bee produit une perturbation à la ligne 7 où la consonne initiale du mot *city* est étirée et coupée par la suite (représentée dans la transcription par ss-uh-).

Les participants d'une conversation semblent être orientés vers la trajectoire temporelle du chevauchement, ce qui permet d'identifier les phases suivantes : 1) pré-début de chevauchement ; 2) post-début de chevauchement ; 3) pré-résolution de chevauchement et

4) post-résolution de chevauchement. Ce qui est pertinent parce que la façon dont une pratique est utilisée (par exemple, la vitesse de parole en accélération/ralentissement) diffère en fonction de la phase de chevauchement.

Dans la phase *pre-onset* (phase pré-début du chevauchement), les ressources sont mobilisées avant la réalisation effective du chevauchement, par une projection que l'auditeur est sur le point de commencer un tour. C'est-à-dire qu'un locuteur d'un tour en cours peut identifier – soit par le gestuel (tel que le réalignement postural ou le déploiement de gestes), soit par d'autres pratiques courantes avant le tour, telles que l'inspiration audible –, qu'un autre participant est sur le point de lancer un tour. Schegloff (2000: 15) illustre cette phase pré-apparente d'un chevauchement dans l'extrait suivant :

(7)

1 James: Alright. Becau:se, it's insu:red anyway, when I call de
2 -> office, dey'll send a man up eh tuh put glass I:N.
3 Vic: Well,
4 James: But dis [person thet DID IT,]
5 [If I see the person,]
6 James: -IS GOT TUH BE:: .hh taken care of. You Know what [I mean,

Lorsque James (lignes 1-2) arrive à l'achèvement possible de l'une des TCU qui composent son tour, il identifie que Vic se prépare pour initier un tour, ce qui commence réellement plus tard, à la ligne 3. James cherche à l'interdire par une augmentation soudaine du volume de sa parole, représentée par la transcription avec la capitale et le soulignement partiel du mot I:N, dans la ligne 2. Cet effort ne parvient pas à empêcher la parole de Vic, qui lance son tour directement après.

La phase *post-onset* concerne le post-début du chevauchement, dans ce cas, les ressources sont mobilisées juste après le début du chevauchement. Dans cette phase, il est possible de trouver régulièrement des problèmes et des interférences qui montrent la réponse de l'une ou des deux parties à la parole simultanée. En regardant à nouveau l'extrait susmentionné, il est possible de voir une autre forme de perturbation post-début de chevauchement : une forte augmentation de volume de la voix de James. Cela n'a pas empêché Vic de lancer son tour, en conséquence, la parole de James devient concurrentielle avec une nouvelle augmentation d'intonation en « DID IT » (ligne 4). D'autres *hitches* et perturbations se retrouvent également dans la phase post-début de chevauchement, telles que l'étirement du son d'une syllabe, les coupures et les recyclages du début de la TCU, Schegloff (2000).

La phase *pré-résolution*, pré-résolution de chevauchement, se caractérise par des problèmes et des perturbations mobilisés peu avant l'achèvement du tour de parole. La dernière phase, *post-résolution*, post-résolution de chevauchement, est marquée par les ajustements de la parole dans l'environnement sans chevauchement après que la parole a été dégagée. Par exemple, à ligne 6 d'exemple ci-dessus, juste après que le tour de James émerge clairement du chevauchement avec celui de Vic (lignes 4-5), il y a un étirement du son (BE: :) et une rupture de la progressivité du tour tandis que l'inspiration est prise.

Comme le montre Schegloff (2000), il est également possible de trouver des cas dans lesquels les pratiques persistent même après la résolution du chevauchement, c'est-à-dire que l'ajustement au volume ou à la vitesse de parole s'étend jusqu'au prochain tour. L'important de la phase post-résolution est que, si l'ajustement ne se produit pas, la production de James à un volume plus élevé pourrait être perçue comme une colère ou une plainte. Ainsi, il est effectué un ajustement de la production « compétitif » pour la production « solo » dans la phase post-résolution du chevauchement. Schegloff (2000) soutient qu'il y aurait donc une orientation non seulement sur la manière dont le tour de parole est construit par rapport au tour précédent, ou par rapport à la TCU, mais également aux marquages syllabiques de parole (*beats*). Cette fonction définit une logique d'interaction particulière pour le dispositif de gestion de chevauchement.

En présentant les notions décrites ci-dessus, Schegloff a détaillé comment un chevauchement peut devenir un comportement interactionnel compétitif et les mécanismes mis en place par les participants afin de gérer la parole simultanée. Lorsqu'un locuteur commence son tour à n'importe quel moment avant que le locuteur actuel ait accompli son tour en cours, celui-ci aurait violé le droit légitime d'un autre locuteur d'achever son tour et une interruption aurait eu lieu. Dans ce qui suit, nous tâcherons de montrer une discussion autour de la notion d'interruption présentée par des études réalisées au cours des dernières décennies et sa relation avec certaines occurrences des chevauchements.

2.4 L'interruption : les chevauchements sont-ils des interruptions ?

Murata (1994) considère les chevauchements comme des infractions non intentionnelles et des interruptions comme des actes intentionnels d'interruption de la parole d'un participant d'une conversation. Une interruption, en plus d'être une prise de parole inappropriée, peut entraîner un changement brutal du sujet de la conversation. Dans cette même perspective,

West & Zimmerman (1987) distinguent les chevauchements et les interruptions, en affirmant que les premiers font référence à des prises de parole qui se produisent très proches du point possible pour la transition, par exemple, dans des énoncés courts, comme « oui », « voilà », ou dans des énoncés plus longs, mais collaboratifs, comme quand les locuteurs disent la même chose en même temps. Pour les interruptions, en revanche, les auteurs soulignent qu'elles ne peuvent pas être expliquées par le fonctionnement du système d'alternance des tours mais reflètent l'influence de facteurs exogènes sur la gestion de la prise de la parole, comme le genre du participant. Ainsi, ce que les auteurs considèrent comme une interruption n'a pas un caractère collaboratif, elle n'est donc pas justifiée par le mécanisme de gestion de prise de la parole, mais par des facteurs qui vont au-delà de la conversation elle-même et s'étendent aux identités sociales. En conséquence, l'interruption est comprise ici comme un dispositif de domination et de pouvoir dans la conversation.

Pour Kerbrat-Orecchioni (1990) une interruption se produit lorsqu'un locuteur prend la parole avant que l'interlocuteur en cours n'ait pas encore terminé son tour de parole, ce qui peut se produire de manière volontaire ou involontaire. La prise de parole est négociée par les participants de l'interaction qui ont une tendance à minimiser les *gaps* et chevauchement (Schegloff, 1974). Cependant, quand un interlocuteur prend la parole trop tôt, une interruption est produite et elle peut être accompagnée ou non de chevauchement, (*ibid.* : 173). L'autrice distingue les trois occurrences suivantes : 1) le chevauchement par anticipation, le plus souvent, notamment dû au fait que les derniers mots du tour sont couramment peu informatifs ; 2) le chevauchement peut être dû au fait que L1 émet des signaux de fin de tour, ou quelque chose qui y ressemble, et L2 prend la parole avant que L1 ait terminé son tour³ et 3) *l'interruption intentionnelle*, elle produit une *violation territoriale* et se fait quand L2 peut s'emparer de la parole alors que L1 n'avait émis aucun signal de fin de tour. Une interruption, selon Kerbrat-Orecchioni, peut être *violative* mais aussi *collaborative* où les participants peuvent s'aider mutuellement. Les interruptions collaboratives peuvent exprimer une forte implication entre les participantes et indique la forte envie du locuteur de participer à la conversation avec quelque chose de pertinent pour ce qui est dit.

De cette même perspective, Tannen (1990) souligne que l'interruption est liée à l'interprétation individuelle des droits et des obligations dans la conversation. Ainsi, le

³ Pour Kerbrat-Orecchioni, *L1* fait référence à le locuteur actuel et *L2* à l'auditeur.

nombre de fois où un locuteur commence à parler avant que le locuteur en cours ait terminé une TCU ne suffit pas pour identifier si ces interruptions indiquent une domination dans la conversation. C'est notamment ce que les locuteurs essaient de faire en se parlant qui détermine s'il s'agit d'une *interruption violative*.

Murata (1994) a identifié deux types d'interruption : *coopérative* et *intrusive*. La première fait référence à une situation dans laquelle un participant fournit des éléments qui sont recherchés par le locuteur actuel. Ce type d'action est considéré comme une interruption, car il provoque une coupure de la parole du locuteur, mais ne constitue pas une menace pour le topique en cours, ce qui témoigne de la coopération de celui qui interrompt. L'interruption *intrusive* est agressive et l'auteur la subdivise en trois types : 1) *interruption pour changement de topique* : l'interlocuteur interrompt le topique en cours, en obligeant le locuteur actuel à autoriser le changement du sujet ; 2) *interruption de la conversation* : le participant interrompt la parole en cours, non pour changer de sujet, car il développe le topique en cours, mais pour maintenir l'alternance des tours entre les participants et 3) *interruption du désaccord* : un participant de la conversation interrompt le locuteur actuel pour être en désaccord avec ce qu'il dit. Il convient de noter que ce qui est perçu comme une interruption intrusive dans une culture peut être considéré comme coopératif dans d'autres cultures.

Murata (1994) affirme que, d'une perspective multiculturelle, l'interprétation d'un phénomène tel que l'interruption varie d'une culture à l'autre. Dans certains cas, l'interruption peut être considérée comme une vraie envie de l'interlocuteur de participer à la conversation. En revanche, au sein d'autres sociétés, elle peut être considérée comme agressive, impolie ou même irrespectueuse. Murata a enregistré et analysé les interactions entre des paires de locuteurs anglophones, japonais et entre un locuteur anglophone et un locuteur japonais. Ces interlocuteurs ne se connaissaient pas à l'avance. En analysant ces interactions (6 interactions de 15 minutes chacune), Murata a constaté que la moyenne d'interruptions entre locuteurs japonais était de 1,57 par conversation, alors qu'il était de 7,0 dans les interactions entre locuteurs anglais. Dans les interactions entre locuteurs japonais et locuteurs anglais, la moyenne était de 3,43. Les résultats montrent que les locuteurs anglais ont effectué plus d'interruptions que les locuteurs japonais, mais dans les interactions mixtes, les locuteurs japonais se sont comportés différemment, puisqu'ils ont effectué plus d'interruptions qu'entre eux-mêmes. Murata affirme qu'il pourrait y avoir eu un ajustement,

intentionnel ou non, des locuteurs japonais dans leur forme conversationnelle avec celle des locuteurs anglais.

À propos des études qui établissent un lien entre les pratiques linguistiques et les comportements de sexe/genre, une étude classique est celle de West & Zimmerman (1987). Elle a été menée auprès de dix étudiants universitaires, cinq hommes et cinq femmes, âgés de 18 à 21 ans, appartenant au même cours de sociologie, mais qui ne se connaissaient pas avant d'être sélectionnés. Ces interlocuteurs ont été invités à participer à une discussion au sujet de « la sécurité à vélo dans le *campus* » et la conversation a été enregistrée. L'analyse concernant les interruptions a montré le résultat suivant : 28 interruptions ont été identifiées dont 21 ont été effectuées par des hommes, ce qui correspond à leur étude de 1975 avec des personnes qui se connaissaient déjà et indiquant également des interruptions plus importantes chez les hommes. De ces résultats, les auteurs concluent que, dans les interactions entre personnes de genre différent, dans des contextes de plus ou moins proximité sociale entre les individus, les hommes accomplissent beaucoup plus d'interruptions que les femmes.

La caractéristique compétitive des hommes est également soulignée par Tannen (1990). Les hommes considèrent la conversation comme une compétition. Ils ne montrent donc aucun intérêt à soutenir la parole des autres participants, mais à modifier le cours de la conversation pour prendre le rôle principal pour raconter une histoire, une blague ou faire une démonstration de connaissances. L'autrice soutient que le genre est un facteur d'influence dans les interruptions. Il existe un style conversationnel masculin défini comme « parler en public » qui met l'accent sur ce qui est dit et un style conversationnel féminin défini pour « parler dans la sphère privée » qui met l'accent sur la parole coopérative. Pour Tannen, les interruptions de la part des hommes envers les femmes sont justifiées par la conviction selon laquelle les femmes parlent plus que les hommes. Cette supposition mène à des conséquences négatives importantes pour les femmes. Lorsqu'elles se parlent dans des situations informelles et amicales, de nombreuses femmes produisent des chevauchements de manière coopérative, c'est-à-dire leur parole simultanée sert à démontrer leur intérêt et leur soutien. C'est cette pratique qui a conduit les hommes à créer le stéréotype selon lequel les femmes sont bruyantes et parlent trop.

Bien qu'il existe des différences entre les perspectives prises pour ces auteurs, leurs notions d'interruption convergent concernant le type d'action en cours lors de la prise de parole. L'analyse porte sur ce que les participants font au moyen de paroles simultanées pour

identifier l'action en cours comme des interruptions. Ces dernières peuvent être effectuées au moyen d'un chevauchement et c'est leur caractère violatif qui indique une domination orientée vers celui qui est interrompu dans la conversation.

Pour l'analyse menée dans ce travail, nous avons délimité le phénomène d'interruption par une *interruption intrusive*, produite ou non au moyen d'un chevauchement, chez les filles en classe de langue française. Ce qui sera détaillé aux chapitres consacrés à l'analyse des données et à la discussion des résultats.

3. AC et interactions en classe de langue

Analyser les interactions en classe est une manière de mieux comprendre les enjeux des interactions conversationnelles à l'école. L'organisation des tours de parole en classe peut montrer le savoir implicite des participants d'une interaction verbale inscrite dans un contexte institutionnel spécifique. Cette organisation peut également nous apporter des informations importantes concernant la prise de parole en classe, notamment l'interruption chez les filles produites par les garçons dans un contexte hiérarchisé.

Comme nous avons déjà vu, la conversation est soumise à un complexe système d'échanges de paroles qui, parmi de nombreuses fonctions, aide à minimiser les intervalles et les chevauchements produits lors de l'interaction. Dans un contexte institutionnel comme l'école, les règles d'allocation des tours et des prises de parole comprennent un contrôle important sur la sélection du prochain locuteur. Ce qui contribue à assurer un temps équitable de parole à chaque élève et le bon déroulement de la tâche en cours. Toutefois, les données obtenues à partir d'enregistrements d'interactions en classe de langue française montrent que des chevauchements (et des interruptions) y sont produits, malgré ces règles. Ainsi, avant de passer à l'analyse des données susmentionnées, nous souhaitons présenter les notions centrales relatives à l'interaction en classe.

Pour ce faire, nous montrerons de façon résumée les principes de la conversation dans des contextes institutionnels. Ensuite, nous présenterons les caractéristiques de l'interaction en classe. Pour finir, nous nous sommes intéressés sur les concepts fondamentaux de l'organisation et de la prise de parole en classe dans une perspective multimodale.

3.1 La parole-en-interaction dans des contextes institutionnels

En se référant au travail des analystes de conversation et des sociolinguistes de l'interaction, Schegloff (1987) affirme que les autres systèmes d'échange de paroles et leurs organisations de prise de parole sont des produits des modifications du système de la conversation quotidienne, qui est l'organisation primordiale de la parole-en-interaction.

Drew & Heritage (1992) résumant que l'interaction institutionnelle est principalement due au fait que l'identité institutionnelle ou professionnelle des participants est en quelque sorte pertinente pour les activités professionnelles dans lesquelles ils sont engagés. Le fait qu'une interaction se déroule dans un cadre institutionnel au niveau spatial peut ne pas être pertinent.

En d'autres termes, ce qui caractérise une interaction en tant qu'institutionnelle n'est pas l'environnement dans lequel elle se déroule, mais les objectifs qu'elle vise à atteindre et qui rendent cette interaction organisée et co-construite. Par exemple, deux médecins peuvent co-construire leurs identités dans ces termes et ainsi produire un discours institutionnel alors qu'ils ne sont pas à l'intérieur de l'institution. Ils peuvent également s'engager dans une conversation informelle à la clinique ou à l'hôpital.

Les auteurs (1992) définissent la parole-en-interaction en contexte institutionnel dans les termes suivants : 1) une interaction institutionnelle implique une orientation d'au moins un des interlocuteurs vers un objectif, une tâche ou une identité conventionnellement associée à l'institution en question. Brièvement, la conversation institutionnelle est généralement guidée par des objectifs à caractère conventionnel relativement restreint ; 2) les interactions institutionnelles peuvent souvent comporter des limites particulières et spéciales par rapport à ce que l'un ou les deux participants considéreront comme des contributions admissibles à l'ordre du jour et 3) une interaction institutionnelle peut être associée à des cadres et des procédures inférentiels propres à des contextes institutionnels spécifiques.

L'une des caractéristiques permettant de distinguer la parole-en-interaction quotidienne de la conversation en contexte institutionnel est la structure de la prise de la parole. Dans ces contextes, la parole des participants est organisée afin de réaliser le mandat institutionnel que l'événement propose. Ainsi, la parole-en-interaction qui se produit dans un cadre institutionnel a généralement des structures d'échange des tours de parole plus rigides en comparaison avec la conversation en contexte naturel. Dans le cadre de certaines activités institutionnelles, les interactants adoptent un rôle qui, fréquemment, établit une relation asymétrique entre eux.

En considérant que l'école est un lieu d'interaction institutionnelle, les principes proposés par Drew & Heritage (1992) s'appliquent aux enjeux de la conversation en classe. À l'école, chaque participant a des objectifs qui visent à une action commune dans l'interaction, c'est-à-dire l'objectif de l'interaction en classe est le processus d'enseignement et d'apprentissage, la parole comporte des restrictions telles que l'attribution de tours, et l'interaction en classe est associée à des cadres et des procédures propres au contexte.

Dans ce qui suit, nous allons décrire les caractéristiques de la conversation en classe, notamment le mécanisme de gestion d'allocation des tours et de prise de la parole.

3.2 Caractéristiques des interactions en classe

L'école est un des espaces d'interactions sociales des plus fondamentaux au sein de la société. Tant l'espace physique de la classe (chaises, tableau noir, étagères, etc.) que son discours reposent sur une architecture particulière d'interaction sociale inscrite dans le cadre plus large des interactions institutionnelles.

La caractéristique essentielle de ce type d'interaction qui la différencie des conversations ordinaires est que les interactions institutionnelles sont orientées vers un but spécifique. Par conséquent, les participants vont mettre en œuvre des méthodes également particulières de ce type d'interaction sociale. De manière générale, ces méthodes font référence : à l'organisation des tours de parole, aux modalités de prise de parole et aux rôles des participants impliqués dans la conversation (Heritage, 2004).

Les interactions en classe sont orientées vers l'apprentissage qui est le but de ces interactions. Les enseignants et les élèves font progresser mutuellement le programme éducatif principalement par le biais d'interactions verbales. Ces interactions mettent donc en action l'enseignement et l'apprentissage.

Les interactions en classe sont délimitées sur le plan temporel qui établit un temps pour le déroulement du cours. Par conséquent, les interlocuteurs font émerger toutes sortes de comportements ritualisés qui caractérisent ce type d'interaction sociale. Afin d'illustrer ces comportements, Fasel (2016) souligne la routine relative à l'ouverture d'un cours : salutations, bavardages entre voisins de table, excuses en cas d'arrivée tardive, etc. Le nombre élevé des participants est une autre caractéristique des interactions en classe qui met en évidence les routines typiques de ce genre d'interaction. Ces routines peuvent être relatives à la distribution des tours de parole, à leur contenu ou à leur forme, par exemple.

L'enseignant assure, typiquement, une position d'organisateur des interactions et met en place des routines propres à la classe. Il se charge de faire la distribution des tours de parole aux élèves soit à partir d'hétéro-sélection du prochain locuteur soit à travers l'encouragement d'un élève qui s'auto-sélectionne. L'enseignant cumule également d'autres fonctions comme transmetteur de connaissances, organisateur des activités et responsable pour la gestion de topiques, évaluateur et participant interactionnel responsable de la gestion de l'attention des autres participants imbriqués dans l'activité en cours. Cette structure organisationnelle pointe l'existence d'une relation asymétrique entre les participants de l'interaction.

Quant à la description de la structure de l'organisation de l'interaction en classe, *l'échange tripartite IRE* est le concept le plus mobilisé par les chercheurs (Fasel, 2016). Cette notion vise à décrire le système d'échange verbal fondé sur l'initiation d'une demande de l'enseignant qui déclenche une réponse d'un élève et est suivie d'une évaluation de la part de l'enseignement. L'acronyme IRE correspond à la structure : initiation (I), réponse (R) et évaluation (E). L'initiation est comprise en tant qu'outil très puissant des enseignants pour *faire parler* les élèves. Dans des situations dans lesquelles le modèle IRE est mobilisé, les étudiants orientent leurs actions en fonction de ce qu'ils jugent être attendu par l'enseignant.

Il convient de noter que les interactions en classe ne se limitent pas uniquement aux échanges décrits par IRE. Il ne suffit pas pour expliquer la complexité de l'organisation interactionnelle en classe (Sert, 2011).

Le but de l'interaction en classe est orienté vers l'apprentissage. Cette interaction se déploie de façon condensée dans un temps court et avec un rythme intense. Les activités sont préparées en tenant compte du niveau des participants en interaction. En classe de langue, notamment en seconde langue (L2), la langue cumule une double fonction, elle est l'objet d'étude et le moyen d'instruction. De ce fait, une *bifocalisation* peut se dérouler entre le niveau métalinguistique et le niveau thématique (Cicurel, 2001). Par conséquent, il est possible d'observer des changements de focalisation résultant, par exemple, des séquences latérales ou des focalisations simultanées sur le contenu et la forme (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler, 2013).

En somme, les interactions en classe ont pour caractéristique principale : l'orientation vers un but, l'apprentissage, qui est transposé dans des activités qui peuvent être planifiées à l'avance mais qui sont également configurées localement lors de sa mise en œuvre.

3.3 L'organisation de la prise de parole en classe de langue

Les interactions institutionnelles sont inscrites dans une *logique séquentielle*, notion présentée à la section précédente. L'organisation des tours de parole en classe est régie par des routines institutionnelles propres qui sont mises en œuvre par ses participants lors de l'interaction.

Cicurel (2002) souligne que les prises de parole en classe ont les caractéristiques suivantes : 1) les interactions en classe sont orientées vers l'apprentissage ; 2) les interactions en classe impliquent plus de trois participants et 3) les interactions en classe sont mises en place par

les participants dont les rôles sont asymétriques et complémentaires (l'enseignant et les élèves). Les routines institutionnelles propres à cette interaction sont agencées par des participants en organisant les échanges verbaux et en évitant qu'une interaction n'éclate en conversations parallèles. Ces routines impliquent des ajustements conjoints de l'enseignant et des élèves qui sont dans des positions asymétriques et complémentaires.

La première étude systématique portant sur les mécanismes des conversations formelles en classe a été développée par McHoul (1978). Il a décrit le fonctionnement de l'échange verbal dans des classes traditionnelles de cours de langue anglaise en Australie. McHoul (1978) énumère un ensemble de caractéristiques propres à la gestion des tours de parole qui se différencie des règles décrites par Sacks *et al.* (1974) dans les conversations quotidiennes :

(I) For any teacher's turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructural unit:

(A) If the teacher's turn-so-far is so constructed as to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then the right and obligation to speak is given to a single student; no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place.

(B) If the teacher's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then current speaker (the teacher) must continue.

(II) If I(A) is effected, for any student-so-selected's turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructural unit:

(A) If the student-so-selected's turn-so-far is so constructed as to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then the right and obligation to speak is given to the teacher; no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place.

(B) If the student-so-selected's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then self-selection for next speaker may, but need not, be instituted with the teacher as first starter and transfer occurs at that transition-relevance place.

(C) If the student-so-selected's turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a 'current speaker selects next' technique, then current speaker (the student), may, but need not, continue unless the teacher self-selects.

(III) For any teacher's turn, if, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructural unit either I(A) has not operated or I(B) has operated and the teacher has continued, the rule-set I(A)-I(B) re-applies at the next transition-relevance place and recursively at each transition-relevance place until transfer to a student is effected.

(IV) For any student's turn, if, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructural unit neither II(A) nor II(B) has operated, and, following the provision of II(C), current speaker (the student) has continued, then the rule-set II(A)-II(C) re-applies at the next transition-relevance place and recursively at each transition-relevance place until transfer to the teacher is effected. (McHoul 1978 : 188)

Selon McHoul (1978), la parole-en-interaction traditionnelle en classe se caractériserait par l'attribution des tours de parole par l'enseignant, qui jouit de droits spéciaux dans le système d'organisation de prise de la parole. Dans ce type d'organisation, il n'y aurait pas d'auto-sélection par les étudiants sans la permission de l'enseignant. L'autre participant ne pourrait

pas sélectionner non plus le locuteur suivant et, par conséquent, il y a moins de chevauchements de parole que dans une conversation en contexte naturel.

Dans cette interaction délimitée par les identités enseignant/élève, les enseignants ont les tours de parole les plus longs et leurs pauses sont prolongées, contrairement à une conversation quotidienne, puisqu'un changement de tour avec une longue pause peut être considéré comme un point potentiel pour la transition.

Le modèle de McHoul apporte une bonne compréhension du système d'organisation des tours de parole en classe (Sert, 2011). Toutefois, son analyse n'a pas considéré les cours de langues. Ce ne sera que dans les années 2000 que Markee et Seedhouse développent des travaux centrés sur l'interaction dans des classes de L2.

La gestion de la parole en classes traditionnelles est marquée par des caractéristiques qui ne sont pas nécessairement présentes dans des classes de langue. Markee (2000) liste un ensemble de ces différences qui peuvent être illustrées par la pratique substantielle de pré-allocation des tours de parole, des longs tours de parole produits par l'enseignant, la production des tours de parole en *choral mode*, pré-établissement du contenu du discours et des nombreuses séquences de réponse (Sert, 2011).

Le travail de Seedhouse (2004) prend une perspective analytique qui considère les contextes dans des classes de langue. Il propose quatre microcontextes, à savoir : *form-and-accuracy*, *meaning-and-fluency*, *task-oriented* et *procedural*. Il existe différentes caractéristiques de la prise des tours de parole et de l'organisation séquentielle, en fonction des objectifs pédagogiques émergents et co-construits localement.

Selon Sert (2011), dans les contextes *form-and-accuracy* (forme et précision) l'objectif pédagogique vise à la production de formes linguistiques précises par les apprenants, ce qui implique un contrôle strict du système des tours de parole de la part de l'enseignant. Les contextes *meaning-and-fluency* (sens et fluence) mettent l'accent sur la communication du sens plutôt que sur la production d'énoncés « corrects ». En revanche, il existe une grande variété d'organisations des séquences. Dans les contextes *task-oriented* (orientés vers la tâche) l'accent est mis sur l'exécution des tâches, ce qui peut limiter le déploiement du système de la prise de parole. Ce contexte présente les trois caractéristiques suivantes : 1) la relation réflexive entre la nature de la tâche et le système de tour de parole ; 2) la tendance à la minimisation et à l'indexicalité et 3) la tendance à générer de nombreux cas de séquences de confirmation, de contrôles de compréhension, de séquences de répétition et de demandes

de clarification. Dans des contextes *procedural* (procédural), le système des tours de parole et le déroulement séquentiel présentent des caractéristiques distinctives par rapport à d'autres contextes, la plus évidente porte sur l'information qui est transmise aux étudiants la plupart du temps par le biais d'un monologue de l'enseignant.

L'allocation des tours de parole qui intègre le système de prise de parole à l'école relève de l'asymétrie interactionnelle du discours institutionnel (Sert, 2011). Dans ce cadre, l'enseignant est chargé de gérer les activités et d'assurer la distribution équitable du temps de parole à chaque élève. Mortensen (2007) propose une discussion concernant la gestion des tours de parole en classe en fonction du type d'activité conçue par l'enseignant. Il divise les activités en classe dans les catégories suivantes : 1) activité pré-préparée, pré-allocation des tours de paroles ; 2) gestion locale des activités, gestion locale des tours de parole ; 3) gestion locale des activités, pré-allocation des tours de parole et 4) activités pré-préparées, gestion locale des tours de parole.

Des *activités pré-préparées, pré-allocation des tours de paroles* sont caractérisées par l'activité et l'organisation des tours de parole préalablement définies (Mortensen, 2007). Cette définition est clairement mise à disposition pour tous les participants de l'interaction, et l'action du locuteur et des autres participants est restreinte à la progression de la tâche. Mortensen donne l'exemple où les élèves doivent répondre aux questions proposées dans le manuel pédagogique dans un tour de table. La réponse d'un élève mène à un commentaire de l'enseignant (une évaluation). Cette évaluation projette une réponse d'élève. L'action de l'élève mène à une séquence de clôture (« yeah ») accomplie par l'enseignant. Cette séquence de clôture marque la fin de l'action précédente et projette la progression de la tâche ainsi qu'une transition vers le prochain interlocuteur.

Dans le cas de *gestion locale des activités, gestion locale des tours de parole*, ni l'activité ni l'ordre de prise de parole n'ont été définis à l'avance. Les deux se déroulent moment par moment dans le cadre du processus de l'interaction. Dans l'exemple discuté par Mortensen (2007), un enseignant propose aux élèves une discussion faisant référence à une idée d'activité. Cette action implique une auto-sélection de la part des élèves. Un apprenant se met à disposition pour la prise de parole à partir d'un regard mutuel (l'enseignant et l'élève).

La *gestion locale des activités, pré-allocation des tours de parole* est le type le plus rare d'interaction parmi les données discutées pour Mortensen (2007). L'exemple concerne une activité qui a été déjà spécifiée à l'avance parce qu'elle figurait dans le manuel pédagogique.

L'enseignant sélectionne une participante mais ne spécifie pas quelle partie de la tâche l'élève doit accomplir, action qui déclenche des conséquences séquentielles. L'élève ne trouve pas la question à laquelle elle doit répondre ce qui entraîne une séquence de clarification pour que la tâche puisse se poursuivre.

Le dernier cas porte sur des *activités pré-préparées, gestion locale des tours de parole*. L'activité est définie à l'avance et mise à disposition des participants. Par contre, la gestion des tours de parole se déroule moment par moment lors de l'interaction. Ces activités, généralement, incluent un devoir ou un travail de groupe et sont souvent liées à des documents écrits tels que des questions dans le manuel pédagogique. Une tâche d'interaction pertinente pour l'enseignant consiste à trouver un élève « disposé » à effectuer l'activité suivante. Dans l'exemple analysé par Mortensen (2007), l'enseignante pose une question aux élèves. Ensuite, elle s'engage dans un regard mutuel avec une élève et la sélectionne en tant que prochaine locutrice. L'enseignant montre une orientation pour « surveiller » l'affichage de la volonté des élèves de répondre à la première partie de la paire comme une tâche interactive pertinente avant la sélection du locuteur.

Les tours de parole peuvent donc être auto- ou hétéro-initiés. Néanmoins, les règles concernant les prises de parole des élèves font partie des règles du déroulement des activités planifiées par l'enseignant. Et ces règles peuvent être implicites ou bien l'enseignant peut les expliciter en fonction du type d'activité proposée.

Fasel Lauzon & Pochon-Berger (2010) soulignent qu'un enseignant peut instituer un système de pré-attribution des tours où les élèves peuvent prendre la parole selon un ordre défini à l'avance. Cette hétéro-sélection des participants peut être faite par l'enseignant de manière verbale ou non verbale, c'est-à-dire en pointant un élève. Ainsi, même si l'organisation des tours de parole en classe est asymétrique, elle reflète également le résultat des ajustements mutuels et négociés par des participants. Les élèves mettent en scène leurs disponibilités ou indisponibilités pour prendre la parole de manière multimodale, c'est-à-dire à partir de ressources verbales ou non verbales.

Fasel Lauzon & Pochon-Berger (2010) proposent une analyse de ces mises en scène des disponibilités des élèves en remarquant des gestes multimodaux comme lever la main ou rendre possible l'établissement d'un contact visuel ou encore rester immobile et, par là même, rendre impossible le contact visuel. La mise en place des disponibilités de prise de parole par les élèves est prise en compte par l'enseignant au moment de la sélection. L'auto-

sélection des élèves, c'est-à-dire la prise de parole par un participant en réaction à l'absence d'attribution explicite par l'enseignant, peut être un comportement accepté ou encouragé par l'enseignant. Mais cette prise de parole peut également être un comportement dévalorisé ou sanctionné par l'enseignant.

Les ressources multimodales se sont mises en scène par les interactants afin de montrer leur disposition à participer à l'interaction. Les études en AC (par exemple, Sacks, 1972 ; Mondada 2008, 2016) montrent que les espaces interactionnels sont construits de manière multimodale, c'est-à-dire qu'une action (verbale ou non) se construit grâce à une écologie de systèmes sémiotiques, structurellement distincts les uns des autres, mais intrinsèquement liés.

Certaines caractéristiques décrivent brièvement l'axe de l'analyse multimodale (Mondada, 2016). Premièrement, la multimodalité est la condition première et constitutive des interactions humaines et la parole est l'une des modalités existantes. Deuxièmement, il n'y a pas de hiérarchie entre les modalités verbales et non verbales, c'est-à-dire que la parole n'est pas plus importante que des regards mutuels, par exemple. Troisièmement, bien que les différents systèmes sémiotiques impliqués dans une interaction soient indépendants, avec une systématique spécifique, ils peuvent être corrélés lors de la réalisation d'une action. Dernièrement, lorsque plusieurs systèmes sémiotiques sont coordonnés mutuellement dans un contexte local spécifique d'une action, cette coordination crée une unité distincte de chacune des parties ou des systèmes sémiotiques qui les constituaient et qui étaient, en même temps, reconnaissables par les participants.

Ainsi, une perspective multimodale est pertinente dès qu'il est impossible de comprendre ou d'expliquer une action ou un phénomène avec une seule modalité isolée, la parole ou le geste, par exemple, et la pertinence de la multimodalité est attribuée par les membres de l'interaction au cours de leurs actions.

Dans une interaction en classe, comme nous avons vu, l'attribution des tours de parole se fait de manière assez complexe. Le type d'activité en cours joue un rôle déterminant sur les enjeux de prise de parole. L'enseignant est chargé, *a priori*, de réaliser l'allocation des tours, cependant, les élèves peuvent également afficher leurs dispositions pour devenir le locuteur suivant, notamment dans certains types d'activités. Ainsi, nous tâcherons de présenter par la suite comment les élèves peuvent afficher leurs dispositions (ou non) pour devenir les

prochains locuteurs et comment l'enseignant réagit en conséquence lors de l'allocation des tours de parole.

3.3.1 Comment l'élève affiche sa disposition pour prendre la parole ?

Pour Mortensen (2007), le premier facteur qui joue un rôle sur l'organisation de la prise de parole est la *tâche* qui sera réalisée et quelle pratique d'alternance de tour est la plus appropriée pour l'accomplir.

Le concept de tâche fait référence à une action achevée, avec un début, un achèvement visé, des conditions pour l'effectuer et des résultats constatables comme remplir un formulaire ou acheter un ticket de train (Coste, 2009). Selon l'auteur, les tâches peuvent mobiliser et combiner différents types d'activités, langagières ou non langagières, et leurs dimensions communicatives peuvent être multimodales. Un enseignant de mathématiques peut écrire au tableau une équation en poursuivant son cours à l'oral, par exemple.

Pour les activités qui sont visibles par tous les participants dans la classe, généralement celles qui impliquent du matériel écrit ou des instructions données par l'enseignant, les étudiants sont capables de projeter une prochaine action pertinente en fonction de la progression de l'activité globale.

Dans les cas où la classe réalise une tâche comportant plusieurs activités, les participants montrent continuellement leur implication dans la tâche et son déroulement, même s'il y a des conversations parallèles (Mortensen, 2007). Cela signifie que les étudiants peuvent suivre la progression de la tâche et projeter la prochaine action pertinente. De ce fait, la transition d'une activité à une autre est un point pertinent pour qu'un étudiant puisse afficher sa volonté (disposition) d'être choisi comme locuteur suivant, même avant que la transition vers la prochaine action ait commencé.

Les pratiques de lever la main, le regard mutuel, le mouvement corporel envers l'enseignant sont des ressources multimodales souvent produites par les élèves aux points pertinents pour la transition et qui suivent la FPP produite par l'enseignant. Mortensen souligne que le regard mutuel peut être le premier pas vers une interaction ciblée. Il présente l'exemple où l'enseignant commence une nouvelle activité et indique qu'un élève est sur le point d'être sélectionné. Dans l'ouverture de la séquence, un élève regarde l'enseignant qui regarde déjà le côté de la salle où elle est assise. L'enseignant et l'élève se lancent dans un regard mutuel et, en conséquence, cette élève est choisie comme la locutrice suivante. Ainsi, regarder vers

l'enseignant dans une position séquentielle spécifique, quand l'activité suivante a été commencée ou projetée et dont la projection du choix du prochain locuteur est une action pertinente, effectue l'action sociale consistant à montrer que l'étudiant est prêt à être sélectionné comme locuteur suivant.

Dans un autre exemple présenté par l'auteur, après avoir posé une question, l'enseignant regarde la classe. La prochaine action pertinente consiste pour l'élève à montrer sa disposition à être sélectionné en regardant l'enseignant. Cependant, lorsque son regard atteint un élève, cet apprenant détourne les yeux et regarde son livre sur la table. L'enseignant se tourne ensuite vers un autre élève, qui détourne également les yeux et regarde vers l'autre côté. De cette façon, les deux élèves évitent de se lancer dans un regard mutuel avec l'enseignant et, en n'entrant pas dans un cadre d'engagement, ils démontrent qu'ils ne sont pas disposés à être sélectionnés pour répondre à la question de l'enseignant.

Les exemples proposés par Mortensen montrent que l'organisation de la prise de parole est en réalité négociée de manière interactive et multimodale entre enseignant et élèves, ce qui résulte des ajustements collaboratifs entre les participants de l'interaction. Malgré ces ajustements, l'enseignant est celui qui coordonne l'activité en cours, il peut choisir un élève qui n'a pas montré son envie de prendre la parole et, en plus, l'enseignant peut sanctionner un apprenant qui viole les rituels scolaires de prise de parole.

Ainsi, dans ce qui suit, nous allons discuter d'un exemple où l'enseignant sélectionne une élève qui n'avait pas affiché sa disposition pour devenir la locutrice suivante et les conséquences séquentielles de ce choix.

3.3.2 Comment l'enseignant sélectionne le prochain locuteur ?

Dans une interaction en classe, la sélection du locuteur suivant par l'enseignant est fondée sur un contexte interactionnel dans lequel les élèves jouent un rôle important. Lors du déroulement d'une activité, l'élève peut afficher sa disposition pour devenir le prochain locuteur de façon multimodale. En dépit de ce contexte interactionnel, l'enseignant est celui qui gère l'allocation des tours et sélectionne le prochain locuteur. Il peut sélectionner un élève selon un ordre établi préalablement, un élève qui a montré sa disposition pour devenir le prochain locuteur ou un élève que n'a pas montré sa disposition (*willingness*) pour prendre la parole.

Mortensen (2007) discute d'un exemple où l'enseignant a choisi une élève qui n'affiche pas sa disposition pour devenir la prochaine locutrice. Dans cette interaction, l'enseignant se lance dans un regard mutuel avec une élève qui montre sa disposition pour répondre à la question antérieurement posée. Cependant, l'enseignant détourne son regard et se tourne envers une autre élève, qui n'a pas affiché sa disposition, avant de la choisir comme prochaine locutrice.

Ainsi, même si l'enseignant s'oriente envers une élève disposée à être sélectionnée, il ignore cet affichage et devient donc responsable de la sélection du locuteur. Même si l'enseignant reconnaît le contexte interactionnel, il n'a pas sélectionné l'élève en fonction de sa volonté affichée, mais il gère la manière dont l'ordre des tours est organisé, ce qui peut avoir des conséquences séquentielles.

Mortensen présente un exemple dans lequel l'élève sélectionnée (Angela) n'avait pas affiché sa disposition. Lorsqu'elle est choisie et après une pause de 0,5 seconde, l'élève initie une nouvelle séquence (*insertion sequence*) afin de savoir quelle activité elle doit accomplir avant de produire la prochaine action pertinente. L'enseignant fait donc la lecture à haute voix de la question à laquelle Angela doit répondre. Cependant, Angela ne trouve pas encore l'activité dans son livre, ce qui déclenche l'action d'une élève assise à côté d'Angela. Elle pointe la question dans le livre, Angela trouve l'activité et, finalement, peut commencer la prochaine action pertinente.

Berger & Evnistakaya (2017) affirment que les élèves ont recours à des ressources multimodales pour afficher leur non-disposition à devenir le prochain locuteur. Les longs silences et les contributions minimales des élèves, produits de manière discrète ou même explicite sous prétexte de connaissances insuffisantes, comme « je ne sais pas », sont des moyens par lesquels les apprenants signalent qu'ils ne sont pas disposés à prendre la parole. Les détours de regard, garder la tête baissée, couvrir partiellement le visage avec les mains, peuvent être également considérés comme « des preuves interactionnelles » de tentatives d'éviter d'être sélectionné comme le locuteur suivant (*ibid.* : 17).

En dépit de ces ressources mobilisées par les apprenants, un enseignant peut choisir un élève qui n'a pas affiché sa disposition à prendre la parole. En plus, il peut choisir un élève qui a montré sa non-disposition à devenir le prochain locuteur. Ainsi, au-delà de la responsabilité de gérer l'alternance des tours de parole, ce choix peut témoigner de l'envie de l'enseignant d'engager cet élève à l'activité en cours.

La parole-en-interaction à l'école est soumise à des règles propres au contexte institutionnel dans lequel elle est inscrite. Ces règles font partie d'un système strict d'attribution des tours de parole qui aide à minimiser des conversations parallèles et assure le déroulement des activités en classe. Les apprenants peuvent afficher leurs dispositions (ou non) pour devenir le locuteur suivant, cependant, c'est l'enseignant qui gère l'allocation des tours de parole des élèves. La gestion de la prise de parole est étroitement liée au type d'activité en cours et à l'objectif de la tâche.

Toutefois, même dans ce cadre de contrôle sur l'organisation de la prise de parole, nous avons constaté l'occurrence du phénomène de l'interruption, notamment l'interruption chez les filles. Ainsi, dans le prochain chapitre nous présenterons les notions théoriques concernant les études de genre et le langage, et nous approfondirons les facteurs qui peuvent jouer un rôle sur la prise de parole et le phénomène de l'interruption en classe de langue.

4. Les identités de genre dans les interactions en classe

Ce chapitre est consacré à un résumé portant sur les recherches concernant le sexe et le genre ainsi que sur l'interruption systématique de la parole de femmes. En se basant sur ces études, nous irons analyser l'interruption intrusive prédominante chez les filles dans les interactions en classe de français L1.

Pour ce faire, nous allons présenter les notions de genre de trois courants d'étude expressifs concernant le thème en mettant l'accent sur le concept de genre et sa relation étroite avec le langage. Ensuite, nous nous sommes intéressés sur les enjeux des identités sociales à l'école, plus précisément les identités de genre, et leurs implications dans des interactions en classe. Pour conclure, nous présenterons une discussion relative à l'approche d'AC dans les analyses portant sur l'orientation vers le genre par des participants en interaction.

4.1 Sexe et genre : une perspective discursive de la construction de l'identité sociale

Il existe différents courants théoriques dans les études de genre. Cela est dû principalement à la divergence entre ce qui est compris comme « le genre ». Les théoriciens ne sont toujours pas d'accord sur le concept de genre, et il n'existe pas une seule notion de genre étant donné la complexité de ce sujet. Ainsi, dans cette section, nous présenterons très brièvement les arguments principaux du courant structuraliste, du courant poststructuraliste et de la pensée théorique fondée par J. Butler. Le but est de mettre en évidence la relation inextricable entre la langue, la construction de l'identité de genre et la reproduction des comportements stéréotypés fondés sur une division sexuée de la société.

Les théoriciennes structuralistes se fondent sur l'idée que le genre implique l'altérité. Pour ces chercheuses, il est nécessaire que le féminin existe pour que le masculin puisse exister. De cette perspective, le genre est construit sur le corps biologique sexué et il n'y a que deux genres constitués sur ce corps sexué. C'est-à-dire deux sexes biologiques, donc deux genres : le genre féminin et le genre masculin. De cela il résulte un modèle binaire de genre⁴. Cependant, l'existence de ces deux genres n'empêche pas la création de plusieurs modèles féminins et masculins qui varient historiquement et culturellement.

⁴ Aussi appelé *binarité* ou *binarisme* en sciences sociales.

Ce binarisme implique que le genre féminin est associé à un ensemble de caractéristiques désignées comme féminité et le genre masculin est associé à des caractéristiques désignées comme masculinité. Ces caractéristiques associent un type de comportement à chaque genre et en conséquence déterminent les rôles des femmes et des hommes au sein d'une société. Par exemple, le concept de féminité est associé à un comportement doux, donc, lors d'une conversation, les femmes doivent parler doucement, sourire et ne pas utiliser des gros mots. Il y a une *naturalisation* des comportements qui ne sont pas « naturels », c'est-à-dire conséquences du sexe biologique, mais des normes émergentes d'une division sexuée de la société qui s'imposent aux sujets.

En revanche, les chercheuses poststructuralistes postulent que le genre est constitué par le langage ou le discours. Joan Scott (1996) affirme que le discours est l'instrument d'orientation du monde. De cette perspective, le discours est compris comme une forme d'action dans le monde et les participants d'une interaction sont positionnés dans des relations de pouvoir (Foucault, 1989). Ces relations sont déterminantes pour la légitimation des valeurs symboliques articulées dans les discours. Les théoriciennes poststructuralistes affirment que le discours imprègne toute la discussion sur le genre. Pour Joan Scott (1998), le genre est une catégorie historiquement déterminée qui ne repose pas sur la différence des sexes mais qui donne un sens à cette différence. Pour les poststructuralistes, le sexe n'est pas le genre, mais deux sexes morphologiques sur lesquels est fondé le sens de ce qui est un homme et une femme. Et le concept de genre représente des origines exclusivement sociales des identités subjectives des hommes et des femmes. Elles emploient le terme « subjective » car il n'y a pas une détermination naturelle des comportements masculins et féminins, plutôt une formulation idéologique utilisée pour justifier le comportement de ces sujets au sein d'une culture.

Pour Scott, faire référence à un concept disponible dans la réalité, c'est faire en effet une référence au discours qui construit cette réalité. Ainsi, les concepts de genre et de rôles associés aux genres sont culturellement et historiquement variables puisque le sens est une construction négociée par des participants en interaction.

Des études anthropologiques mettent en évidence le caractère variable des rôles associés aux genres à partir de l'analyse de la situation des femmes à travers l'histoire en Occident. Dans une vision néo-évolutionniste, les femmes évoluent d'une situation d'oppression à la libération. Par exemple, il y a très longtemps, elles étaient traînées par les cheveux. Au Moyen Âge, elles étaient brûlées comme des sorcières. Aujourd'hui elles occupent des

espaces dans les universités et dans le monde du travail. Les historiens ont également montré que même dans des situations d'extrême oppression, il existait dans certaines sociétés des pratiques dans lesquelles les femmes détenaient un certain pouvoir et la reconnaissance sociale. En revanche, dans la consolidation de la société moderne et la configuration du modèle de représentation de la politique occidentale, les sphères publique et privée se sont séparées. Ainsi, certains rôles attribués aux différents genres ont été associés aux sujets qui occupent ces différentes sphères. C'est contre les stéréotypes associés à ces rôles que les groupes féministes luttent depuis les suffragettes.

Dans les années quatre-vingt-dix, la pensée théorique de Judith Butler révolutionne la manière de réfléchir la relation sexe biologique-genre-discours. Butler (1990) affirme que la division sexuée entre les corps est faite à partir d'un concept de sexe biologique qui a été créé par le discours. Selon l'autrice, il n'existe pas une matérialité corporelle avant le discours parce que c'est le discours qui a classé tel corps (avec telles caractéristiques) en tant que féminin ou masculin. Ainsi, il existe un genre social préalable à la matérialité du corps qui est assigné à ce corps lors de la naissance d'un individu. De cette perspective, ce sont les genres sociaux (féminin et masculin) qui s'inscrivent dans un corps pour qu'il devienne sexué. Ainsi, il faut réfléchir à plusieurs genres sociaux. Pour étayer sa thèse, Butler va reprendre plusieurs auteurs, comme Foucault et Derrida, mais plus spécifiquement sur le langage, elle va s'ancrer sur le concept de performativité élaboré par Austin. Pour lui, la parole n'est pas seulement la signification, mais est aussi une action. Ainsi, selon certaines conditions, des énoncés prononcés ne renvoient pas à une réalité préexistante, mais ils vont créer la réalité dont ils parlent.

L'identité de genre est une parmi les plusieurs facteurs qui composent l'identité sociale d'un individu, et les identités sociales ne sont pas définies par des facteurs biologiques mais par la manière dont ces facteurs sont représentés dans le discours. Les différentes notions de genre présentées par ces trois courants révèlent leurs liens inextricables avec le langage.

C'est dans le discours, en tant qu'action dans le monde, que les individus construisent les significations du monde qui les entoure, d'autrui et d'eux-mêmes. C'est dans la dynamique des interactions situées que les sujets, positionnés dans des relations de pouvoir, font émerger des valeurs et des idéologies, et construisent la réalité et leurs identités.

Les sujets ne choisissent pas de façon volontaire leurs multiples identités. Ce choix est déterminé par des pratiques discursives, imprégnées de pouvoir. C'est-à-dire que les

identités ne sont pas fixes, elles émergent dans l'interaction avec autrui, peuvent subir des changements et se repositionner en tenant compte de la classe sociale, du genre, de l'appartenance ethnique, de la nationalité et d'autres traits constitutifs des sujets sociaux.

La dimension dialogique du discours est marquée par deux traits fondamentaux. L'altérité, le langage est toujours utilisé en relation à autrui dans un processus de coproduction où des identités ne sont pas inhérentes aux sujets, mais construites dans le processus de construction du sens. Et la mutivocalité qui met en évidence la pluralité des discours qui coexistent dans tout discours. Elle rend possible l'observation du fait que dans la construction des identités les facteurs biologiques ne sont pas définitifs. Par contre, c'est la façon dont ces facteurs sont représentés dans les pratiques discursives qui va jouer un rôle essentiel dans la construction des identités. De cette manière, il est possible de conclure que des identités sont complexes, inachevées et repositionnées dans des pratiques discursives en fonction d'autrui.

Les stéréotypes de genre qui émergent d'une division binaire du sujet naturalisent des comportements tels que l'interruption systématique chez les femmes dans l'interaction. Ce phénomène est compris par certains auteurs (West & Zimmerman, 1975 et Tannen, 1990) comme la naturalisation de la domination sur la parole des femmes. Ainsi, l'analyse des interactions en classe peut montrer des traces de stéréotypes de genre vers lesquels les participants peuvent s'orienter dès qu'ils deviennent pertinents pour la prochaine action.

4.3 Les identités de genre dans les interactions en classe

Le sujet se constitue dans le processus interlocutif. Les identités sociales ne sont pas finies et cristallisées, au contraire, l'identité d'un sujet se complète et se constitue en tant que telle dans ses discours et par rapport aux discours d'autrui. La pensée et toutes les connaissances linguistiques et matérielles sont le résultat d'un travail interactionnel continu entre les sujets au sein des plusieurs sociétés.

La construction de l'identité sociale se produit dans un processus qui implique l'altérité, c'est-à-dire qu'un individu va façonner son identité dans ses échanges avec d'autres individus. À ce propos :

L'identité individuelle répond à la question « Qui suis-je ? ». La réponse traduit la représentation que l'individu se fait de lui-même. Cette image de soi a été construite, peu à peu, dans un jeu de miroir avec les autres (altérité) qui renvoie au sujet une image qui lui fait prendre conscience de sa particularité (identité). L'identité n'existerait pas sans l'altérité. (Verbunt 2001: 67)

L'espace scolaire considéré comme une extension de la société est constitué de sujets divers en phase de développement. La notion d'école a subi plusieurs reformulations en fonction de la période historique et de la société dans laquelle elle est insérée, mais c'est toujours une institution importante qui reproduit à travers son discours les idéaux de la société en fournissant des représentations qui normalisent et homogénéisent les individus qui en font partie.

Le discours en tant que forme d'action dans le monde suppose que les sujets impliqués dans des interactions situées aux niveaux local et socio-historico-culturel sont également placés dans des relations de pouvoir qui peuvent être symétriques ou asymétriques. L'école est l'une des institutions sociales qui reproduisent ces symboles du pouvoir à travers les discours qui y sont mis en place. Une partie importante des pratiques discursives en classe consiste à apprendre à se positionner dans le discours en fonction d'autrui, donc à composer les identités à partir de ce que l'autre représente pour le locuteur et vice versa.

De cette façon, l'école joue un rôle central dans la construction des identités des élèves. Et l'enseignant joue le rôle d'autorité dans le processus de construction des savoirs et également des identités sociales. La construction de significations dans une classe est une pratique qui se manifeste à partir de l'interaction, notamment de la parole-en-interaction. C'est à travers la conversation que les étudiants et les enseignants établissent des possibilités de communication et valident un contrat didactique.

La classe peut être comprise comme un lieu socialisé où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. À propos de la complexité de l'interaction en classe, Cicurel (2002) souligne :

Dans une perspective alors plus proche de l'approche ethnométhodologique (voir la présentation faite par Mondada, 2000), le regard de l'analyste se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants – aussi bien le participant-expert (dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc.) que les participants-apprenants coproduisant le discours avec l'enseignant. L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. (Cicurel 2002: 148)

Cette complexe interaction se déroule dans le temps. Et les tours de parole de chaque participant impliqué dans l'interaction se déploient moment par moment en s'ajustant aux contingences de l'interaction. Le tour est une forme dynamique incrémentée progressivement et chaque ajout peut faire l'objet de recherche de mot, d'une correction, d'une hésitation « comme si chaque mot était soumis à l'examen de son énonciateur et de

ses destinataires avant qu'ils poursuivent » (Mondada, 2012: 113). Ainsi, un tour est agencé en *slots* émergents successifs qui permettent de projeter la forme et l'action suivant à la fois qui rendent reconnaissable ce *slot* qui vient d'être accompli par l'interactant.

Cette organisation séquentielle est accomplie de manière incrémentale et négociée par les participantes de l'interaction. À chaque tour de parole, à chaque unité de tour de parole s'ouvre une possibilité de faire une réparation, de relancer un sujet à la conversation, de se repositionner par rapport à autrui, par exemple. Évidemment ces actions suivent des principes complexes qui guident la parole-en-interaction.

L'analyse minutieuse relative à la construction de chaque tour de parole lors d'une interaction peut donner des informations précieuses concernant les orientations vers les identités sociales exprimées par les participants d'une interaction. À chaque tour de parole les participants s'orientent vers des aspects qu'ils trouvent pertinents pour la conversation en cours.

C'est dans l'élaboration de chaque unité de tour de parole que peuvent se manifester les aspects constitutifs des identités sociales parmi lesquelles l'identité de genre. Ces aspects sont projetés à chaque tour et peuvent expliciter des comportements stéréotypés qui se révèlent à travers la parole-en-interaction. Lors de la communication, plusieurs phénomènes comme des hésitations, des interruptions, des réparations peuvent faire émerger les traits des identités de genre ainsi qu'influencer la construction d'une identité de genre d'un certain sujet par rapport à autrui.

Dans l'exemple (8) ci-dessous qui intègre notre corpus, les élèves participent à une activité à l'oral dans un cours de français langue première. Les apprenants donnent leur opinion concernant leur possible envie de rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants. Un élève (Yan) a exprimé qu'il préférerait travailler et laisser ses enfants à la charge de sa copine. L'enseignant répond avec « ou d'accord ouais », suite d'une pause de 4,5 secondes, action qui mène à la clôture de la séquence et projette la progression de la tâche.

(8) L1-secI-DS-3 (vidéo 10m13s)

1 P: et puis yann qu'est-ce que tu dirais.
2 Yan: ben non
3 P: mmm?
4 Yan: non (.) c'est mieux d'aller au travail
5 (1.9)
6 P: bon: toi tu aurais de la peine
7 Yan: ben (.) on le voit déjà euh: (tout ça) tout le temps quand on
8 sera à la maison ben alors (...) be non on le verra assez
9 (1.7)
10 P: ouais ((rit: 1.1)) donc tu le laisses à ta femme le reste du

11 temps
12 Yan: ben ouais ou à la grand-mère
13 P: ou d'accord ouais (4.5) monsieur dessaules (.)que pensez
14 vous de cette question grave.

Cependant, les cinq prochaines élèves garçons ont présenté des avis contraires à celui de Yan. L'enseignant relance la réponse de Yan, exemple (9), ce qui déclenche l'action suivante :

(9) L1-secI-DS-3 (vidéo 13m06s)

1 P: tu as envie d'élever des enfants? (1.7) ouais mhm? (1.5)
2 [yann tu as dit plutôt le boulot toi]
3 [((rires))]
4 Yan: non non en fait euh=
5 P: =oui
6 Yan: c'est trop chou ces petits mais euh je sais pas s'en
7 occuper tout le temps tout le temps euh au bout d'un moment
8 euh (.) c'est peut-être un peu chiant=

Ce placement séquentiel des réponses contraires à celle de Yan a mis en évidence le positionnement de cet élève par rapport au thème en discussion. Ensuite à la fin de la première séquence produite par l'enseignant et Yan, l'enseignant pose la question à cinq autres élèves garçons. Ces participants se sont positionnés de manière contraire à celle de Yan. L'enseignant relance la réponse de Yan (ligne 2) dans la discussion en cours, ce qui déclenche des rires de ses collègues de classe. L'action de l'enseignant déclenche une réaction de Yan, produite à la ligne 4. L'élève prend la parole et commence une reformulation, marquée notamment par l'utilisation de la négation « non » suivie du connecteur logique « en fait ». Ce dernier est couramment utilisé pour ajouter des arguments à un énoncé ou pour préciser les idées déjà présentées, ce qui est produit par Yan dans les lignes 6-8.

À l'école, les élèves sont très souvent invités à donner des réponses ou à s'exprimer sur un certain thème. Cet exemple met en place des enjeux complexes concernant les aspects constitutifs de leurs identités qu'ils souhaitent exposer ou cacher lors de l'interaction. Yan a été le seul garçon, dans une longue séquence, à présenter une réponse différente de celles présentées par les autres participants garçons. Le tour de parole de l'enseignant, en soulignant ce fait, a déclenché une action de la part de l'élève qui, dans ce cas, a ajouté une justification à sa première réponse. L'action de Yan implique sa compréhension des tours précédents et exprime ce qui a été jugé en tant qu'action pertinente devant être réalisée lors de la parole.

« Différences, distinctions, inégalités... L'école comprend cela. En fait, l'école le produit. » (Louro, 1997: 57)⁵. Après sa création, l'institution scolaire a fait une division en son sein entre les sujets à travers de multiples mécanismes de classification, d'ordre, de hiérarchie. L'identité de genre sert également à diviser les individus. La forme de division la plus importante est celle qui est structurée autour d'oppositions binaires, c'est-à-dire en deux groupes polarisés (féminin et masculin).

Les oppositions binaires effectuées socialement à partir du genre, placent les garçons et les filles dans des positions différentes, attribuant des normes de comportement à chacun de ces groupes. Cette division binaire souligne la différence et hiérarchise les positions entre les sujets à travers les différences déjà cristallisées au sein de la société. La hiérarchisation établie par les genres se manifeste aussi à travers la langue lors de la conversation. Ainsi, l'interruption systématique chez les femmes peut être comprise comme une expression de la naturalisation d'une domination masculine dans des conversations mixtes (West & Zimmerman, 1975). Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons analyser, dans la perspective d'AC, l'interruption chez les filles et leur implication avec les enjeux des identités sociales qui se manifestent à travers la parole-en-interaction.

4.4 Genre et discours : une approche d'AC

Selon Ostermman (2003), les études qui portent sur les relations entre le genre et la langue jusqu'aux années quatre-vingt-dix se sont développées sous trois principes théoriques fondamentaux : déficit, domination et différence (Stokoe & Smithson, 2001). Selon la perspective du *déficit*, le style de parole des femmes serait compris en tant qu'inférieur à celui des hommes. Dès les années soixante-dix, la perspective de *domination* affirme que ce statut « inférieur » attribué à la parole des femmes est le reflet de la domination sociale des hommes sur les femmes. Cette perspective théorique est à la base des études sociologiques présentées par West & Zimmerman (1983). Ils vont mettre en évidence les relations de pouvoir au sein des discussions sur la langue et le genre social afin de montrer que les femmes ont un espace restreint et moins important dans la conversation. En ce qui concerne

⁵ Traduit par nos soins : « Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. »

l'approche de la *différence*, également connue sous le nom de « modèle à deux cultures », les femmes et les hommes seraient socialisés de manière différente dans leurs styles de conversation dès le tout début de leur enfance.

Ostermman (2003) souligne que les recherches faites par ces sociologues ont porté notamment sur les différences entre les façons de parler des hommes et des femmes. Cependant, le simple présupposé de telles différences peut avoir rendu partiels les méthodes d'analyse et les résultats de ces études. La plupart de ces recherches sont fondées sur une notion essentialiste du sexe et du genre en renforçant l'agenda de « différences entre les sexes » qui étaye l'idée de styles conversationnels sexués (Stokoe & Smithson, 2001: 244). Selon cette perspective, le genre est compris en tant qu'une propriété fixe résidant chez les individus. Par conséquent, des théories généralisées sur les styles de communication se sont développées. Dans ce cadre, les études mettent en place les catégories de genre dichotomiques.

Cependant, une partie des chercheurs (Joan Scott, 1996 ; Butler, 1990) rejette cette idée dans laquelle le sexe et le genre existent chez les individus et les localisent dans des interactions comme des phénomènes dynamiques et socialement constitués, comme nous avons vu antérieurement. Stokoe & Smithson (2001) et Eckert & McConnell-Ginet (1996) vont affirmer que l'identité de genre est également négociée à travers la participation des individus à des « communautés de pratiques ». Les auteurs mettent l'accent sur les aspects d'apprentissage et de mutabilité des expressions de genre entre des groupes. Cette perspective résulte dans la conception des différences intra-genre comme des phénomènes naturels plutôt que des déviations. Ainsi, le concept de communauté de pratiques comprend le genre comme « entraîné » dans l'interaction et, pour le comprendre, il faut analyser le discours situé.

De cette façon, la recherche dans les années quatre-vingt-dix a pris une nouvelle direction conformément à la celle prise par diverses féministes. Ces études ont contesté les relations essentialistes entre la langue et le genre social en déclenchant d'autres recherches portant sur la complexité des questions liées à la « constitution » du genre à travers le langage.

Dans ce large cadre des notions et perspectives méthodologiques sur le genre, l'AC peut apporter une riche contribution aux recherches relatives au thème. Dans leur article, Stokoe & Smithson (2001) proposent de s'interroger sur la catégorie de genre telle qu'elle apparaît dans les paroles des individus sur la perspective des principes ethnométhodologiques et de

la méthodologie en AC. La mentalité analytique en AC oblige les chercheurs à examiner les données sans faire de présuppositions concernant la pensée, les intentions, les émotions et les croyances par rapport aux participants de l'interaction. Cette posture analytique met l'accent d'analyse sur ces participants et sur leurs orientations vers certains aspects lors de la conversation. La méthodologie d'analyse en AC permet de montrer ce qui est pertinent pour les participants en interaction.

Toutefois, des questions peuvent être posées en fonction de ce qu'on considère en tant qu'une orientation vers le genre dans une interaction. Stokoe & Smithson (2001) reprennent les dernières discussions à propos des postures analytiques employées par des chercheurs et présentent trois approches qui peuvent évoquer certaines problématiques. Ce sont : 1) la prise en compte du genre comme une mention explicite d'une référence de genre (il, elle, fille, femme, etc.) ; 2) la prise en compte du genre à partir des choses implicites dans la conversation donc qui ne sont pas disponibles directement par les interactants et 3) l'établissement d'une corrélation stricte entre sexe (compris comme catégorie fixe) et une catégorie prédéfinie (telle que l'interruption, par exemple).

Bien que l'AC puisse contribuer aux études de genre au niveau de la langue, il faut comprendre ses limites méthodologiques et la façon dont les chercheurs ont réfléchi à leurs postures analytiques. Tout d'abord, il faut noter que les postures analytiques en discussion par les auteurs ont une tendance d'être orientées soit vers la méthodologie d'AC soit vers l'analyse critique du discours (ACD). Dans le premier cas, l'analyste cherche les réponses strictement dans les limites de la parole en cours. L'ACD dépasse les limites du texte en question et met en place le contexte antérieur au déroulement de la parole. La prise en compte d'une mention explicite ou implicite du genre dans une conversation dépend notamment de la posture méthodologique mise en œuvre par le chercheur.

L'AC s'intéresse à décrire la façon dont les locuteurs coordonnent leur conversation pour produire des actions. À ce propos, Weatherall (2002) évoque la notion de Drew & Heritage dans laquelle le contexte interactionnel n'est pas déterminé par des facteurs extérieurs. Par contre, il est continuellement développé avec chaque action successive. Les contextes sont « intrinsèquement produits localement et transformables à tout moment ».

En revanche, Stokoe & Smithson (2001) introduisent l'argument de Jacob Mey (1993) relatif à la caractéristique « minimaliste » d'une approche en AC qui opère strictement dans les limites du co-texte. Selon Mey, cette posture compromet la compréhension des phénomènes

réels dont la signification du dialogue est fondée sur le contexte hors de l'extrait. Mey évoque l'exemple d'un dialogue dans lequel un participant A essaie de louer un appartement. Le participant A mentionne qu'il a un fils, une information à laquelle le propriétaire ne s'oppose pas. Toutefois, A mentionne également qu'il a aussi un chien, information qui déclenche la réponse « Sorry » du participant B. Selon Mey, cette réponse met en place les perspectives de location de l'appartement qui ne sont pas évoquées lors de cette interaction (il est interdit d'avoir des animaux de compagnie). Pour Mey, ce dialogue montre qu'il existe un contexte social d'importance primordiale par la compréhension de l'extrait analysé. Si l'analyste ne prend pas en compte ce contexte social, la réponse « Sorry » du participant B n'a pas de sens par rapport à l'énoncé « avoir un chien ».

En ce qui concerne la position de Schegloff (1997), l'auteur va affirmer que l'AC offre une perspective d'étude de genre différente de celle offerte par les féministes ou les chercheurs d'ACD puisque l'AC prend la réalité sociale dans les termes des participants. Pour lui, l'ACD impose aux participants des catégories préalables à la communication, cela empêche donc de dévoiler de nouvelles choses. Partant de cette posture analytique, le genre devient une catégorie d'analyse uniquement si les participants l'aperçoivent comme étant pertinent dans la conversation en cours.

Schegloff souligne que c'est à partir de l'examen de cas réels d'interaction qu'on peut expliquer le contexte de manière à éviter des généralisations essentialistes concernant les rôles de genre. Par conséquent, l'analyste doit privilégier les orientations, les interprétations et les significations des participants. L'auteur évoque l'exemple de l'analyse d'un extrait qui porte sur une conversation téléphonique homme-femme (Marsha et Tony) pour illustrer son argument. Les interruptions sont expliquées par la perspective des caractéristiques de la conversation au détriment d'une orientation critique qui pourrait mener les chercheurs à interpréter ces interruptions comme étant de la domination des hommes sur les femmes.

Par contre, Stokoe & Smithson (2001) mettent en évidence que les recherches en AC partent d'une compréhension sociologique implicite. Puisque le chercheur a d'avantage certains savoirs relatifs au type d'interaction qui est en étude, par exemple, si c'est une interaction dans un contexte institutionnel, comme médecin/patient, enseignant/élève ou une conversation ordinaire. Pour les auteures, bien que l'AC puisse fournir une nouvelle façon d'étudier les liens entre la langue et le genre fondée sur les orientations des participants, il faut prendre en compte la culture et les connaissances chez les participants et également chez les analystes.

Weatherall (2000), en revanche, souligne que l'impartialité est impossible. Elle soutient que même Schegloff, tout en prétendant limiter l'analyse à ce que les participants orientent visiblement, « seems to commit the very kind of act that he describes as self-indulgent » (*ibid.* : 287), il a fourni des informations importantes sur les parties impliquées dans l'interaction qu'il a présentée en tant qu'exemple (Marsha et Tony). Schegloff informe que Marsha et Tony sont parents de Joey, que Joey est un adolescent, que Marsha et Tony vivent séparés et que Joey vit avec Tony. Ces informations ne sont pas explicitées à partir de l'extrait présenté, mais elles servent à donner de la cohérence à l'analyse. Pour rendre cette conclusion encore plus claire, Weatherall affirme que même si le genre n'est pas explicitement privilégié par les participants, il constitue une caractéristique omniprésente des interactions. Pour illustrer cette affirmation, elle utilise l'exemple présenté par Cameron (1998) où une interaction entre un mari et son épouse fait émerger l'influence du genre sur l'interaction. L'énoncé « Is there any ketchup, Vera ? » n'est pas compris par la femme comme une question avec une réponse oui/non. Par contre, elle l'interprète comme une demande pour qu'elle aille chercher le ketchup. Cet énoncé n'apporte aucune référence explicite au genre, mais l'implication pragmatique est assez claire et l'analyse doit prendre en compte le genre en tant que variable.

Ainsi, la mise en œuvre d'AC à l'étude des relations entre le genre et la langue a déclenché des débats houleux entre plusieurs chercheurs (Stokoe & Smithson, Weatherall, Schegloff) relatifs à la pertinence du genre par les participants en interaction. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, la notion de genre est construite par et à travers la langue et cette catégorie laisse des traces dans la conversation. En plus, plusieurs études présentées dans cette discussion montrent que les participants peuvent s'orienter vers le genre dans une interaction même si le genre n'était pas préalablement présent dans la conversation. Comme souligné par Weatherall, une explication possible est la compréhension du genre en tant qu'une catégorie omniprésente des interactions vers laquelle les participants sont toujours orientés, ce qui converge vers les études de West & Zimmerman (1975, 1987, 1983) sur l'interruption systématique chez les femmes. Dans ce travail, nous allons confronter les résultats avec la notion de genre en tant qu'une catégorie omniprésente dans les interactions.

5. Cadre méthodologique

L'AC se focalise sur les méthodes mobilisées par les participants dans une conversation pour s'intéresser aux modes de production de la parole-en-interaction. Les chercheurs en AC utilisent des données authentiques enregistrées dans des contextes naturels. Ainsi, ils peuvent s'attacher aux détails de production de la conversation vers lesquels s'orientent les participants en interaction.

Ce chapitre est destiné à la présentation des principes méthodologiques en AC que nous allons mobiliser pour réaliser notre analyse. Nous tâcherons aussi de présenter notre corpus et le phénomène que nous souhaitons étudier.

5.1 Principes méthodologiques en AC

La démarche analytique en AC est strictement empirique (Fasel, 2009). Les chercheurs se basant sur des données naturelles, *naturally occurring data*, qui se produisent dans le monde sans ou avec la présence de l'interférence d'un chercheur, c'est-à-dire simplement la conversation naturelle. Ainsi, des instruments créés par des analystes, tels que les questionnaires ou les entretiens, ne sont pas utilisés.

Les interactions analysées dans la perspective d'AC doivent être enregistrées en audio ou vidéo et transcrites en détail, selon la convention de transcription adoptée par l'analyste, afin de repérer les pauses chronométrées, les hésitations, l'intonation, les paroles interrompues, les paroles qui se chevauchent, entre autres aspects, produits par les participants au cours de l'interaction. En effet, contrairement aux recherches qui se concentrent sur le contenu de ce qui a été dit, les études d'analyse de conversation portent principalement sur la façon dont les choses ont été dites. En d'autres termes, l'analyse porte sur des données authentiques qui sont recueillies en contexte naturel et transcrites de façon minutieuse afin de préserver la richesse de l'interaction originale.

Il convient de souligner que, dans cette approche, l'analyste étudie la parole des personnes et non leurs pensées, leurs intentions, leurs émotions ou leurs expériences de vie. L'analyse est axée sur les données et les phénomènes récurrents dans les données elles-mêmes, *data driven*. Ainsi, pour effectuer l'analyse, les chercheurs doivent adopter le point de vue des interactants, *perspective emique*, et s'attacher aux orientations de ces participants construites localement dans la conversation « où elles sont rendues publiques » (Fasel, 2009: 38).

Les analystes cherchent à répondre la question « Why that now? ». L'analyste « commence par sélectionner une séquence, en repérer les délimitations, puis en caractériser les actions » (*ibid.* : 39). Le but est de dégager les méthodes mobilisées par les participants pour accomplir leurs actions en procédant à l'analyse séquentielle en détail de la séquence. L'analyse peut commencer de manière intuitive mais cette intuition doit être confrontée aux données et aux orientations rendues publiques par les participants.

L'analyse peut être faite par l'étude d'un *cas singulier*, d'une *collection de cas* ou d'un *cas déviant*. L'étude d'un *cas singulier* vise à comprendre un cas dans toute sa complexité. L'analyse de *collections de cas* se donne pour objectif l'étude des plusieurs extraits d'enregistrements d'interactions afin de montrer la systémativité d'un phénomène particulier. Le *cas déviant* porte sur la manière de l'occurrence d'un phénomène dans l'interaction qui ne ressemble pas à la manière dont ce phénomène apparaît, généralement, dans une collection de cas. L'AC s'oriente vers des hypothèses testées de manière inductive, cumulative et jusqu'à saturation dont le but est de faire émerger les principes vers lesquels les participants s'orientent (Fasel, 2009). Notre analyse sera effectuée en suivant les principes méthodologiques d'AC ici décrits.

5.2 Délimitation du phénomène et objectifs d'analyse

« À l'école, les filles sont-elles systématiquement interrompues ? »

Les études réalisées au cours des dernières décennies ont constaté la tendance à l'interruption systématique chez les femmes dans une conversation (West & Zimmerman, 1975, 1983, 1987 ; Tannen, 1990 ; Murata, 1994). Les explications présentées par les chercheurs sont nombreuses et ne convergent pas toujours vers les mêmes conclusions. Ces études ont été menées dans le milieu universitaire, dans un environnement de travail ou dans des situations quotidiennes entre adultes.

Dans notre étude, nous souhaitons analyser ces interruptions dans le milieu scolaire, c'est-à-dire dans un contexte institutionnel où l'interaction et l'organisation de prise de parole sont contrôlées et suivent des règles propres. En plus, avec de participants moins âgés que dans les études susmentionnées.

Ainsi, notre analyse portera sur l'interruption intrusive chez filles en classe de français L1. Les objectifs de cette étude sont les suivants :

- L'identification et la description des séquences d'interruption intrusive chez les filles à partir de l'approche méthodologique de l'AC. Cet objectif concerne la description de l'organisation d'une séquence d'interruption, ainsi que la façon dont les participantes interrompues s'orientent vers le tour de parole ou l'ensemble des tours comme constituant une interruption.
- La description des méthodes mobilisées par les interactants lors de la production de ces interruptions. Cet objectif vise à analyser les ressources interactionnelles mises en place par les participants qui produisent une interruption et, également, par les participantes qui sont interrompues.
- La présentation d'un taux d'interruption et de la fréquence à laquelle le phénomène d'interruption intrusive chez les filles est produit dans les interactions étudiées. Cet objectif vise à montrer le caractère systématique des interruptions intrusives chez les filles à partir d'un bilan des interruptions subies par les garçons et les filles en prenant compte le temps de parole de chaque genre dans chaque leçon étudiée.

Nous avons délimité le phénomène de l'interruption à des *interruptions intrusives*, au moyen ou non de chevauchement, où le participant qui interrompt le fait pour présenter un désaccord avec ce qui est dit, pour changer le topique en cours ou pour prendre la parole en violant le droit de parler du locuteur actuel.

Nous adoptons la notion d'interruption intrusive de Murata (1994) présentée dans le chapitre II. Dans cette perspective, les *interruptions intrusives* peuvent être de trois types :

1) *interruption pour changement de topique* : un participant de la conversation interrompt le topique en cours. Dans ce cas, Murata affirme que le participant qui interrompt oblige le locuteur actuel à autoriser le changement de topique. Cependant, nos données portant sur des interactions à l'école, contexte où ce n'est pas nécessairement celui qui interrompt qui force le changement de topique, mais c'est surtout l'enseignant qui gère le sujet en discussion. Ainsi, nous pouvons observer également comment les actions de l'enseignant s'ajustent par rapport aux actions des autres participants-en-interaction.

2) *interruption de la conversation* : le participant qui interrompt vise à la prise de parole, il ne souhaite pas changer le topique. Dans ce cadre, nous avons analysé des interruptions où une SPP est accomplie par un autre interlocuteur qui n'est pas le locuteur actuel ainsi que des coupures de parole et des perturbations lors d'un chevauchement.

3) *interruption du désaccord* : le participant de la conversation interrompt le locuteur actuel parce qu'il est en désaccord avec ce qu'il dit.

Les interruptions peuvent être effectuées au moyen d'un chevauchement. Ainsi, nous allons considérer comme interruption uniquement les *chevauchements problématiques*, concept également déjà présenté dans le chapitre II, suivis soit de changement de topique, soit d'abandon du tour de parole par le locuteur actuel, soit pour une SPP produite par un élève qui n'est pas le locuteur actuel.

Il convient de noter que dans le cadre de ce type de chevauchement, les participants produisent des arrêts (*hitches*) ou des perturbations afin de gérer la parole simultanée, ce que notre analyse va prendre en compte, ainsi que les conséquences séquentielles que ces perturbations peuvent déclencher. L'analyse vise à détailler les ressources linguistiques et prosodiques mobilisées par les élèves lors d'une interruption, aussi bien que l'action déclenchée par cette interruption.

Pour finir, notre analyse vise à la présentation des résultats qualitatifs mais également des résultats quantitatifs. Nous tâcherons de montrer un bilan des interruptions subies par les filles et par les garçons dans la même conversation. Nous allons croiser les résultats avec l'information relative au genre de celui ou celle qui a interrompu le locuteur actuel. Nous allons également faire une comparaison entre le temps de parole des filles et des garçons. Cela nous permettra de réduire l'analyse à un taux d'interruption subie par chaque genre en tenant compte du nombre des participants et du temps de parole de chaque genre. Ainsi, nous pourrons confronter nos résultats avec ceux présentés par les études mentionnées dans le chapitre IV, afin de vérifier s'il existe la même tendance d'interruption systématique des filles à l'école.

L'extrait ci-dessous (10) illustre le type d'interruption que nous n'avons pas pris en compte en tant qu'interruption *intrusive*. Dans cette interaction, l'enseignant est celui chargé de faire l'allocation des tours de parole, les apprenants doivent répondre aux questions concernant les ouvrages qu'ils sont en train de lire. À la ligne 6, un élève s'auto-sélectionne pendant la séquence produite par l'enseignant et l'élève (Carine) qui est la locutrice actuelle. Toutefois, la SPP produite par le participant qui fait l'interruption a fourni des éléments recherchés par Carine, ce qui est confirmé à la ligne 7 « = ouais [il] est musclé aussi ». Le tour de Carine s'enchaîne rapidement avec le tour précédent, elle produit une confirmation « ouais » suivie de la reprise de la réponse donnée par l'autre élève. Carine a interprété l'action précédente

comme pertinente pour le déroulement de la conversation. Ce type d'interruption est décrite par Kerbrat-Orecchioni (1990) et Murata (1994) comme une interruption *collaborative*, ce n'est pas le phénomène que nous analyserons.

(10) L1-secI-DS-4 (vidéo 33m37s)

1 P: ouais? (.) carine il est comment son copain (1.1)qui:
 2 l'a convoqué à la- à la piscine (.) [physiquement]
 3 Car: [je sais pas il est min:ce] euh il
 4 est beau euh
 5 P: mhm ouais mhm
 6 ?: il est musclé aussi=
 7 Car: =ouais [il] est musclé aussi
 8 P: [ouais]
 9 P: ouais (.) très très mince comme ça mhm? (...) hh
 10 Car: °voilà°

Dans ce même cours, l'enseignant sélectionne Patricia et Noémie pour demander leur avis concernant l'ouvrage qu'elles lisent. La séquence qui se déroule, l'extrait (11), illustre le type d'interruption intrusive qui nous avons trouvé dans notre corpus.

(11) L1-secI-DS-4 (vidéo 13m34s)

2 P: hein? (..) en gros qu'est-ce vous m'aviez dit. (..)
 3 si je peux dire en gros=
 4 Pat: =qu'on aimait pas
 5 P: que vous aimiez pas vous avez ouais (.) vous avez
 6 trouvé que ce bouquin c'était
 7 (0.9)
 8 ?: de la merde=
 9 Dom: =c'est la classe ce [bouquin]
 10 ?: [(xx)]
 11 P: ouais elles n'ont pas dit de gros mots (..)

Dans cet exemple, à la ligne 5, l'enseignant produit une FPP, projetée par « c'était », ce qui implique un attributif du sujet qui doit être accompli par Patricia, l'élève sélectionnée préalablement. Après une pause de 0,9 seconde, trois élèves s'auto-sélectionnent (lignes 8-10), parmi eux, un garçon. Ces élèves accomplissent la SPP au lieu de Patricia, ce qui déclenche le silence de Patricia et l'intervention de l'enseignant. En résumant, cet exemple représente ce que nous considérons comme une interruption intrusive.

5.3 Présentation du corpus

Le corpus utilisé ici a été cédé par le Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Neuchâtel. Il se compose d'enregistrements audio et vidéo d'interactions authentiques dans trois cours de français langue première (L1) en Suisse romande qui datent de 2006. Les

données proviennent d'un corpus plus large d'interactions en classe, et les participants, âgés de 13 à 14 ans, sont des élèves à l'école obligatoire en Suisse. Ces enregistrements audiovisuels ont été transcrits par les chercheuses Evelyne Berger et Virginie Fasel Lauzon selon les conventions des transcriptions du Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Neuchâtel⁶. Les participants sont identifiés par des noms fictifs afin de les rendre anonymes.

Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé les interactions en classe de trois leçons de français langue première (L1), dans le « secondaire I », portant sur trois activités à l'oral. La première leçon concerne une discussion de thème de société à propos d'un article de journal. Cette leçon nous intéresse surtout parce que cette activité a été réalisée uniquement par des filles, les élèves garçons n'étaient pas présents ce jour. Ainsi, nous avons pu analyser la parole de filles dans un contexte non mixte. Nous avons repéré les interruptions afin de savoir quel type d'interruptions sont produites par les filles quand elles sont entre elles.

La deuxième leçon porte également sur une discussion de thème de société et la troisième leçon concerne une discussion sur la lecture des ouvrages qui les apprenants faisaient. Dans ces leçons, les élèves garçons étaient présents et nous avons pu observer comment se déroule l'interaction mixte, notamment les interruptions intrusives.

Nous avons donc une opportunité unique : les trois ensembles d'interactions se déroulent dans un cadre institutionnel, à l'école, comme décrit dans le chapitre III ; les participants des trois interactions sont issus d'un même groupe, en l'occurrence la même classe ; l'interaction est cadrée par le même enseignant tout au long des trois cours ; une des interactions se déroule en n'ayant comme participants que des représentantes d'un seul genre, les filles. L'analyse sur cet ensemble très rare nous permettra de conclure qualitativement sur le phénomène d'interruption, et quantitativement lorsque les taux d'interruptions, normalisés avec le nombre des participantes et le temps de parole, subi par les filles seront calculés pour les trois événements et confrontés entre eux.

⁶ Conventions de transcription en annexe.

6. L'analyse des données

Ce chapitre se destine à l'analyse des extraits qui composent notre corpus. Nous avons observé trois leçons de français langue première (L1), secondaire I, à l'école obligatoire en Suisse, dont les apprenants des trois interactions sont issus d'un même groupe et les cours sont cadrés par le même enseignant.

La classe observée est composée par 20 élèves : 9 filles et 11 garçons. Deux leçons concernent une discussion sur des thèmes de société et une leçon porte sur la discussion des ouvrages que les apprenants sont en train de lire. Dans une des leçons de thème de société, seules des filles étaient présentes.

Nous utilisons l'expression *contexte mixte* pour faire référence à une interaction entre participants de genres différents, dans ce cas, entre les filles et les garçons, et l'expression *contexte non mixte* pour faire référence à des interactions entre participants d'un seul genre. Le genre du professeur n'est pas pris en compte dans cette nomenclature.

Nous avons repéré toutes les occurrences de l'interruption intrusive chez les filles dans les trois leçons examinées, dans les termes de ce que nous considérons comme étant une interruption intrusive, selon ce qui a été décrit au chapitre V. Nous avons également repéré les occurrences de l'interruption chez les garçons qui seront utilisées uniquement pour élaborer l'analyse quantitative sur les taux d'interruption. Ainsi, l'analyse qualitative ne portera que sur les interruptions chez les filles.

Nous avons repéré quelques images de ces interactions. Nous nous sommes intéressés notamment sur des images concernant le moment où les interruptions sont produites. Cela nous permettra de présenter une discussion relative aux ressources multimodales qui intègrent les interactions. Il convient de noter qu'en fonction de la position de la caméra vidéo, les images de certaines interactions n'ont pas pu être enregistrées.

L'analyse qualitative sera divisée en trois parties relatives à chaque leçon observée. Les extraits portant sur l'interruption intrusive seront soumis à une analyse méticuleuse des plans séquentiels, grammaticaux, prosodiques et multimodaux afin de bien illustrer le phénomène conversationnel que nous étudions.

6.1 Leçon 1 : discussion d'un thème de société dans un contexte mixte

Les extraits repérés dans cette leçon portent sur une activité de 36 min 52 d'échange d'expression d'opinion concernant un thème de société. L'enseignant propose une discussion où les élèves sont invités à exprimer leur avis au sujet de « quand les apprenants auront des enfants, qui les élèvera, eux, leur conjoint, quelqu'un d'autre ? Pourquoi ? ».

Les interlocuteurs sont hétéro-sélectionnés par l'enseignant. Selon les règles définies par l'enseignant, si quelqu'un souhaite parler avant d'être sélectionné, cet apprenant est tenu de lever sa main pour demander le droit à la parole afin d'éviter des interruptions. En d'autres termes, c'est une discussion guidée avec pré-allocation des tours de parole et avec des règles pour la prise de parole. Dans cette leçon, neuf filles et onze garçons étaient présents.

Nous avons repéré huit occurrences d'interruption intrusive chez les filles qui seront montrées dans les deux extraits suivants. Il convient de noter que le temps de parole des filles dans cette leçon a été de 2 min 32 contre 9 min 55 de temps de parole pour les garçons.

Le premier extrait, l'exemple (12), montre la séquence produite par l'élève Noémie qui a subi trois interruptions lors de sa parole :

(12) L1-secI-DS-3 (vidéo 18m10s)

1 P: ouais (1.9) noémie (2.1) °chch°=
2 Noé: =ben maintenant je peux pas trop dire
3 P: mhm
4 Noé: parce que maintenant euh: (.) ouais j'ai jamais été
5 (excellente) donc euh
6 ? : ouais ouais [ouais ouais]
7 Noé [non mais c'est vrai je sais pas]
8 Dom: [c'est ça ouais] (.) [on sait tout]
9 P: [°chcht°]
10 ((rires: 0.8))
11 ? : [on savait]
12 Noé: [non maintenant] maintenant je s:ais pas franchement je sais pas
13 P: franchement tu ne sais pas=
15 Noé: =non
16 P: mhm tu sens tu te sens très hésitante
17 Noé: ouais jchche peux pas dire euh [si euh] (...) si je travaillerai ou&
18 P: [mhm]
19 Noe: &pas
20 P: mhm (.) donc toi faudra que tu voies le moment venu (.)

La séquence commence par le tour de l'enseignant qui clôture la séquence antérieure « ouais », en réponse à l'élève qui parlait avant, suivi d'une pause de 1,9 seconde. La clôture marque la fin de l'action précédente et projette la progression de la tâche. Dans ce même tour de parole, l'enseignant sélectionne Noémie pour devenir la locutrice suivante, ce qui est

suivi d'une pause (2,1 s) et de l'interjection « °chch°= » produite en volume faible. Il y avait des chuchotements en classe durant la pause produite par l'enseignant. L'interjection « chut ! » est abondamment produite en classe par les enseignants, aussi bien que par les élèves, afin de réclamer le silence des participants.

Noémie prend la parole à la ligne 2, son tour s'enchaîne rapidement avec le tour de l'enseignant. L'élève produit une TCU complète « =ben maintenant je peux pas trop dire ». Cependant, il faut noter qu'au début de la leçon, l'enseignant avait souligné qu'il aimerait avoir des réponses avec des justifications de la part des élèves. C'est-à-dire que les élèves doivent donner leur avis et justifier leur point de vue. Bien que la réponse de Noémie soit comprise en tant qu'une action complète au niveau grammatical et prosodique, elle ne suffit pas par rapport à l'objectif de la tâche. L'enseignant mobilise donc l'élément « mhm » à ligne 3 dont l'objectif est de *faire en sorte que l'élève continue à parler*. Ce *continuer* signale que l'enseignant est intéressé par ce qui est dit par Noémie, cela demande une action de la part de l'élève. Aux lignes 4-5, Noémie engage un tour de justification commencé par le connecteur logique « parce que », ce qui témoigne de l'orientation de l'élève vers la réaction de l'enseignant. L'élève produit ses tours de façon incrémentale.

La réponse de Noémie est marquée par des éléments d'hésitation qui peuvent indiquer une stratégie de la locutrice pour gagner du temps afin d'organiser son raisonnement lors du déroulement de l'action. L'élève produit une micro-pause et mobilise le marqueur « euh » deux fois : suivi d'allongement de syllabe signalé par les deux points (:) et après le connecteur logique « donc ». Le « donc euh » montre que la TCU n'est pas encore achevée, au contraire, l'élève souhaite ajouter d'autres éléments à son tour de parole. Ainsi, Noémie montre qu'elle s'engage dans une recherche d'arguments.

Cependant, un autre participant s'auto-sélectionne à ligne 6, il répète le mot « ouais » ce qui déclenche une action de la part de Noémie. Elle produit un chevauchement (ligne 7) avec le tour précédent. Noémie introduit sa réponse par le connecteur « mais », fréquemment mobilisé dans des énoncés de justification ou d'opposition, suivi de « c'est vrai je sais pas ». L'action de Noémie montre qu'elle a interprété l'auto-sélection du participant non identifié comme problématique, car elle a produit un chevauchement compétitif avec l'autre participant afin, soit de justifier sa réponse, soit de s'opposer à ce qu'il a dit.

En fait, l'action de Noémie s'ajuste à ce qu'elle a interprété de l'action produite par l'autre élève. Cette interprétation est construite de manière indissociable d'autres éléments présents

lors de l'interaction, comme les gestuelles, les rires, les regards mutuels⁷, par exemple. L'auto-sélection elle-même n'est pas toujours comprise comme une interruption intrusive, c'est l'action déclenchée par l'interruption qui témoigne de l'interprétation du locuteur actuel. Dans ce cas, le tour de Noémie se chevauche avec celui du participant non identifié, le « mais » suivi de l'expression « c'est vrai » oriente vers un essai d'étayer sa réponse « je sais pas ». Il s'agit donc d'une interruption intrusive.

Une autre perturbation est produite par l'élève Dominique. À la ligne 8, le tour du garçon se chevauche avec la parole de Noémie à travers une augmentation du volume de sa parole, ce qui provoque des rires dans la classe. Cette deuxième perturbation déclenche une intervention de l'enseignant qui demande le silence en utilisant l'interjection « [°chcht°] », ligne 8. L'intervention de l'enseignant est produite au moyen d'un chevauchement lors d'une micro-pause dans le tour de Dominique. L'autre participant non identifié essaie de prendre la parole à la ligne 11, cependant, Noémie relance sa réponse, ligne 12, à travers un chevauchement avec le tour précédent. Le début de son tour « non maintenant » se chevauche avec le tour précédent « on savait » et le participant qui interrompt Noémie décide d'arrêter sa parole. Noémie répète « maintenant » et poursuit avec sa parole. Ce phénomène de *recyclage* (Schegloff, 1987) du début du tour à la suite d'un chevauchement permet au locuteur de recommencer son tour sans pause ou d'autres chevauchements. Nous avons donc un deuxième exemple d'interruption intrusive.

Après cette séquence de chevauchements, Noémie parvient à assurer son rôle de locutrice actuelle. La séquence présentée s'est déroulée pendant la réalisation d'une activité contrôlée, avec pré-allocation des tours de parole où Noémie était sélectionnée par l'enseignant, néanmoins elle est interrompue par trois participants, parmi eux, un garçon. Ce n'est qu'à partir de la ligne 15 que Noémie peut exprimer son opinion concernant la question posée par l'enseignant sans d'autres interruptions.

Le deuxième extrait, exemple (13), porte sur les interruptions subies par l'apprenante Maya. L'élève a été interrompue cinq fois :

(13) L1-secI-DS-3 (vidéo 21m08s)

1 P: &carine c'est vraiment par goût (..) hein (...) vraiment par goût. (.)
2 puis:: maya
3 May: ben euh: moi je sais pas mais j- [mais non] parce que non&
4 P: [tu ne sais pas]
5 May: &les: les gamins je veux dire ça: ça m'intéresse (tout) i- ils sont

⁷ En raison de la position de la caméra vidéo, il n'a pas été possible d'observer ni Noémie ni les étudiants qui l'ont interrompue.

6 chous mais (1.0) c'est cette image de femme au foyer qui est +tuante
 7 ((riant))+
 8 ?: hein
 9 ?: [aah?]
 10 May: [ouais] mais: [c'est vrai]
 11 P: [ah] (..) pourquoi c'est tuant cette image [de femme au foyer].
 12 non mais dis (.) dis pourquoi.]
 13 May: [non c'est pas tuant mais je sais pas]
 14 May: non c'est pas crevant c'est
 15 (1.3)
 16 ?: chiant
 17 May: c'est (xx) c'est pas que ça me plait pas mais
 18 Car: mais eehh
 19 ((rires féminins: 1.2))
 20 P: non non carine laisse-la voir euh::
 21 May: je sais pas
 22 P: donc tu tu vois pas (..) être (..) une femme au foyer. (..) je veux
 23 dire ce genre de femme là tu tu vois pas comme ça.
 24 May: ben à cinquante pour cent ouais peut-être mais pas euh:: toute ma vie
 25 rester à la maison [avec mon mari] être complètement (.)&



Figure 1 : Leçon 1. Extrait 13a

26 Car: [mais pas toute la vie]



Figure 2 : Leçon 1. Extrait 13b

27 May: &[en fait c'est ça (xx)]
 28 Dom: [mais ce qu'elle est nu::lle]
 29 [((rires))]
 30 P: [°chcht°] non non (..) vous vous taisez c'est difficile de (..) dire ses idées j'aimerais que vous écoutiez s'il vous plait
 32 **22m05s**
 33 May: pour l'instant ce que j'aimerais pas c'est être dépendante de quelqu'un
 34 P: ah ouais à ce moment là tu es dépendante du salaire [ou de:] de ton& [voilà]
 35 May: &mari [hh] et pis tu aimerais gagner de l'argent pour être&
 36 P: [de pas:]
 37 May: &indépendante.
 38 P: ouais non b- ben maintenant ouais après je sais pas faut voir
 39 May: aha (..) mais maintenant c'est ce que tu vois (..) être indépendante
 40 P: ouais
 41 May: ouais

Cette séquence commence par l'enseignant qui clôture la séquence produite avec Carine et sélectionne la prochaine locutrice, Maya.

L'élève commence son tour de parole à la ligne 3 avec de nombreux éléments d'hésitation. Maya mobilise les marqueurs « ben » et « euh: » suivis d'un allongement de syllabe avant de donner son opinion « moi je sais pas ». Maya introduit le « mais », ce qui oriente vers une incrémentation de la réponse « moi je sais pas mais », c'est-à-dire que Maya signale qu'elle peut faire des ajouts à sa réponse.

Cependant, l'enseignant effectue un chevauchement « tu ne sais pas », à la ligne 4. Maya, qui était en train de dire « je », interrompt sa parole « j- » (signalé par le *trait*) et parle simultanément « mais non » avec l'enseignant. La TCU produite par l'enseignant est comprise comme une action complète, dès que Maya continue sa parole « parce que non » qui s'étend aux lignes 5-6 (signalée par &). Les tours de Maya sont marqués par des éléments d'hésitation : répétition de mots « les », troncation « i- ils », micro-pauses et allongement de syllabes « les: », « ça: ». Maya exprime son opinion et projette la fin de la TCU (ligne 6). L'élève prononce le dernier mot de sa TCU en riant, ce qui déclenche des réactions dans la classe.

Aux lignes 7-8, d'autres participants s'auto-sélectionnent et produisent des tours de parole composés par une seule TCU. À la ligne 8 « hein ? » et à la ligne 9 « aah ? », ce qui déclenche l'action de Maya. Comme nous avons vu au chapitre II, les TCUs sont des unités, de différentes tailles, reconnaissables par les participants en tant qu'une action complète au niveau grammatical, discursif et prosodique. L'action de Maya montre que l'élève a perçu ces deux tours comme étant des interruptions. Le tour produit par Maya à la ligne 10 montre qu'elle s'est orientée vers l'action des participants, car l'apprenante réaffirme sa réponse à travers le tour « [ouais] mais: [c'est vrai] » qui se chevauche avec le tour d'un élève non identifié « [aah ?] ». L'enseignant intervient et le début de son tour de parole se chevauche avec l'achèvement de la TCU produite par Maya. L'enseignant demande à Maya d'expliquer son point de vue, cependant, avant la fin de la TCU de l'enseignant, Maya réagit à cette demande dans un tour qui se chevauche avec celui de l'enseignant (lignes 12-13). Malgré le chevauchement, l'enseignant parvient à achever sa TCU « [non mais dis (.) dis pourquoi.] » avec une intonation descendante, ce qui signale un point pertinent pour la transition vers la locutrice préalablement sélectionnée, Maya.

Après les interruptions d'autres participants « hein », « aah ? » et la demande d'explication de l'enseignant, Maya revient sur son opinion « non c'est pas tuant » et fait recours à l'expression « je sais pas ». Berger & Evnistakaya (2017) soulignent que les apprenants recourent à des réponses minimales ou au « je ne sais pas » pour afficher leur envie de se

désengager de la conversation. Le « je ne sais pas » est couramment mobilisé par les élèves, ce que nous pouvons constater en observant notre corpus.

Maya, toutefois, continue son explication dans un autre tour (ligne 17) mais avant d'achever la TCU en cours, pendant une pause (1,3 s), un participant non identifié s'auto-sélectionne en interrompant Maya. L'apprenante faisait une recherche de mots « non c'est pas crevant c'est », leur TCU impliquait un attributif du sujet, ce qui est accompli par un autre participant « chiant ». Ce type d'interruption peut être comprise en tant que collaborative, comme nous l'avons vu aux chapitres II et V, c'est l'action à la suite de l'interruption qui montre comment le locuteur actuel a interprété cette interruption. Dans ce cas, Maya ne s'engage pas dans une confirmation, par exemple « ouais, c'est ça », et ne reprend ni la forme linguistique ni le format de l'énoncé. L'action de Maya montre qu'elle ne s'oriente pas vers la réponse donnée par l'autre élève, au contraire, elle continue son explication à la ligne 17. Il s'agit donc d'une interruption intrusive.

Maya est à nouveau interrompue, avant d'achever la TCU en cours « c'est pas que ça me plaît pas mais », Carine s'auto-sélectionne (ligne 18), ce qui déclenche des rires de la classe et l'intervention de l'enseignant. L'interruption de Carine est interprétée par l'enseignant comme intrusive, à ce moment de la conversation, Maya a arrêté sa parole. Après l'intervention de l'enseignant, Maya reprend la parole (ligne 18), cependant, elle a recours à l'expression « je ne sais pas ». L'enseignant reprend la parole et lui pose une autre question « tu tu vois pas comme ça », action qui demande une SPP produite par Maya.

L'apprenante est à nouveau interrompue (ligne 26), à travers un tour de parole de Carine qui se chevauche avec la TCU en cours de Maya. La locutrice actuelle expliquait qu'elle pouvait rester à la maison à cinquante pour cent du temps mais pas pour toute sa vie, ce que Carine a répété dans le tour qui se chevauche « mais pas toute la vie ». À la ligne 27, Maya achève la TCU en cours avec « en fait c'est ça ». Le tour de Maya exprime une conclusion et est une continuation de son tour précédent (signalé par &). Cependant, Carine a produit un chevauchement qui est placé entre les deux tours de Maya. Le tour de Carine renforce une idée exprimée par Maya « pas toute la vie », toutefois, ce tour est introduit par le connecteur « mais » qui peut indiquer une concession, un justificatif ou être uniquement un marqueur de début de tour en français. Ainsi, nous ne sommes pas sûre que cette interruption soit collaborative ou intrusive parce que la conclusion menée par Maya dans le tour à la ligne 27 peut être l'achèvement de sa TCU commencée à la ligne 24 ou peut indiquer qu'elle s'est orientée vers la réponse de Carine « mais pas toute la vie » pour conclure « en fait c'est ça ».

Ainsi, nous n'avons pas pris en compte cette interruption-là comme étant une interruption intrusive.

Nous avons repéré les images de cette interaction parmi les enregistrements vidéo. Maya parle toujours en regardant tout droit, figure 1, (21 min 59 de la vidéo). Carine, par contre, fait des mouvements vers d'autres élèves, figure 2, (22 min 01 de la vidéo), et met sa main à la bouche en cachant partiellement son visage. Les gestuelles des deux participantes ne nous suffisent pas pour identifier le type d'interruption produite par Carine.

À la ligne 28, Maya subit une nouvelle interruption, dans ce cas, intrusive, par Dominique à travers un chevauchement. Dominique produit un chevauchement, il fait recours à une perturbation (étirement des voyelles du mot nulle) avec une intonation forte. À travers ce chevauchement, Dominique interrompt le topique en cours (qui restera à la maison pour élever ses enfants) pour donner son avis par rapport à Maya. Cette action déclenche les rires de la classe qui sont suivis de l'intervention de l'enseignant par l'interjection « [°chcht°] ». Cela se chevauche avec les rires des élèves et le tour de Dominique. Ainsi, ce n'est qu'après cinq interruptions, à ligne 33, que Maya parvient à assurer son rôle en tant que locutrice actuelle sans interruption de la part d'autres participants.

Dans cette leçon, nous avons repéré six occurrences d'interruption chez les garçons. Les interruptions ont été produites uniquement par d'autres garçons. C'est-à-dire aucune fille n'a produit d'interruption intrusive chez les garçons.

6.2 Leçon 2 : discussion de la lecture des ouvrages faite par les élèves dans un contexte mixte

Les extraits repérés dans cette leçon portent sur une activité de 42 min 16 d'échanges d'expression d'opinion concernant deux ouvrages que les apprenants lisent. Les élèves lisent deux livres : la moitié de la classe lit *La vie en gros*, histoire d'un adolescent obèse et l'autre moitié de la classe lit *Drôle petit frère*, histoire d'un adolescent dont son frère est hydrocéphale. Dans cette leçon, l'enseignant propose également une discussion sur les thèmes communs aux deux livres comme la honte et la peur d'être exposé au jugement des collègues à l'école.

Les interlocuteurs sont hétéro-sélectionnés par l'enseignant. Selon les règles définies par l'enseignant, les élèves sont tenus de lever la main pour demander le droit à la parole afin d'éviter des interruptions. Cette leçon est aussi une discussion guidée avec pré-allocation

des tours de parole et des règles pour la prise de parole. Dans cette leçon, neuf filles et dix garçons étaient présents, parmi les vingt élèves qui composent ce groupe. Un garçon était absent.

Nous avons repéré 24 occurrences d'interruption intrusive chez les filles qui seront montrées dans les cinq extraits suivants. Il convient de noter que le temps de parole des filles dans cette leçon a été de 6 min 02 contre 9 min 27 de temps de parole des garçons.

Le premier extrait de cette leçon, exemple (14), montre les interruptions subies par Noémie. Nous avons repéré également les images de cette séquence, la caméra vidéo était placée dans une position d'où nous pouvons observer partiellement l'interaction. C'est-à-dire que nous pouvons observer Noémie mais pas les autres participants qui l'interrompent :

(14) L1-secI-DS-4 (vidéo 09m33s)

1 P: ouais (...) oké? (.) hh alors je rappelle à tout le monde. (...) vous dites
2 **10m00s** vraiment votre avis. pis les autres vous écoutez. hein? même si vous
3 pensez différemment (.) faudrait pas que vous vous aligniez sur vos
4 camarades(.)hein (...) voilà hh alors nathaniel a dit ça maintenant on va
5 demander à (.) noémie
6 (1.8)
7 Noé: ben: ça va c'est au début ben (...) c'est vrai que: ça parle d'un: garçon
8 qui est obèse et puis (1.4) c'est pas mon cas mais bon euh
9 ((rires: 1.5))



10 Noé:

Figure 3 : Leçon 2. Extrait 14a



11 Noé:

Figure 4 : Leçon 2. Extrait 14b

12 Dom: si (...) non je rigole
13 (1.0)
14 Noé: c'est quand même intéressant mais:: (...) ça m'inspire pas beaucoup ce
15 genre de truc
16 P: mhm

17 Noé: c'est intéressant de voir ce qui se passe qu'il fait un régime et tout
 18 ça: (...) y a aussi une histoire d'amour qui a commencé (.) enfin je
 19 sais pas (.)
 16 [°c'est intéressant mais:°] °(x)°
 17 ?: [((rit))]
 18 (3.9)
 19 P: patricia?

L'enseignant sélectionne Noémie en tant que prochaine locutrice. Après une pause de 1,8 seconde, elle prend la parole (ligne 7). Les tours de parole de Noémie sont marqués par de nombreux éléments d'hésitation, elle mobilise les marqueurs « ben », « bon », « euh », produit des allongements de syllabe (« ben: » ; « que: » et « d'un: ») et micro-pauses. Ces hésitations peuvent témoigner de l'effort de Noémie pour construire l'énoncé qui exprime son opinion « un garçon qui est obèse et pis ». Elle commence sa parole en expliquant le thème du livre, après une pause de 1,4 seconde, Noémie commence vraiment à exprimer son avis « ce n'est pas mon cas mais bon euh » concernant l'ouvrage. L'élève utilise le connecteur logique « mais » qui oriente l'action vers une concession. Ainsi, à la ligne 8, elle n'a pas encore achevé la TCU, ce qui arrive à la ligne 15, mais les éléments d'hésitation placés à la fin du tour « bon euh » rendent possible une anticipation de prise de parole par un autre interlocuteur.

Dans ce cas, une auto-sélection représente une interruption étant donné les règles préalablement établies par l'enseignant et du fait que Noémie n'a même pas accompli l'action en cours. Néanmoins, l'hésitation de Noémie à la fin de la TCU suivie de l'interprétation du contenu de ce qu'elle dit par les autres participants font que la classe éclate de rire. Pendant les rires, un participant non identifié entraîne une interruption intrusive, Noémie a donc sa parole coupée et un changement de topique a lieu.

Noémie regarde vers l'élève qui l'interrompt. Elle tourne sa tête à droite et à gauche, dans un mouvement qui signifie « non », figure 3, (10 min 01 de la vidéo). Ensuite, elle fait un mouvement avec sa main vers l'élève qui l'interrompt, figure 4, (10 min 02 de la vidéo). La gestuelle avec sa parole (incompréhensible) signale que Noémie conteste ce qui est dit (et fait) par l'autre participant, ce qui déclenche le tour de parole de Dominique « non (..) je rigole ».

De ce fait, nous pouvons supposer que Dominique est le participant qui l'a interrompue en raison du déroulement séquentiel de l'action. Un participant interrompt Noémie, elle le regarde, elle le conteste et c'est Dominique qui accomplit l'action de s'excuser. Toutefois, l'analyse doit s'attacher uniquement aux données et, dans ce cas, elles ne nous suffisent pas

pour identifier le genre de l'étudiant qui interrompt Noémie. Ainsi, nous avons décidé de considérer les deux interruptions dans cette séquence, une faite par un participant de genre non identifié et l'autre faite par Dominique. Après le tour de Dominique et une pause de 1,0 seconde, Noémie reprend la parole et peut accomplir la tâche en cours sans autres interruptions.

Le deuxième extrait repéré dans cette leçon, exemple (15), porte sur une séquence qui implique la participation de deux élèves : Noémie et Patricia. Les apprenantes ont présenté leurs avis relatifs aux livres à l'enseignant le jour avant la séance. L'enseignant les invite à partager leurs opinions avec les autres participants. L'enseignant sélectionne les filles en tant que locutrices actuelles sans établir un ordre pour la prise de parole. Les interruptions se déroulent pendant la séquence produite par Patricia :

(15) L1-secI-DS-4 (vidéo 13m31s)

1 P: non d'accord (2.4) voilà (..) alors vous avez entendu y a des avis un
2 petit peu partagés sur la vie en gros? (1.2) hh sur drôle de petit
3 frère il semble que le livre n'avance pas assez? (1.2) ça c'est:
4 relativement général ce que vous avez dit? (.) maintenant (..) histoire
5 d'animer un peu le débat je vais: un petit peu (.) questionner noémie
6 et puis patricia(..) parce que je leur ai demandé l'autre jour (.)
7 l'autre jour euh: c'était HIER ((rit: 0.7)) ce qu'elles pensaient de::
8 de ce bouquin de la vie en gros (.) et elles m'ont dit TOUT AUTRE CHOSE
9 Pat: ((rit: 1.3))
10 P: hein? (..) en gros qu'est-ce vous m'aviez dit. (..) si je peux dire en
11 gros=
12 Pat: =qu'on aimait pas
13 P: que vous aimiez pas vous avez ouais (.) vous avez trouvé que ce bouquin
14 c'était
15 (0.9)
16 ?: de la merde=
17 Dom: =c'est la classe ce [bouquin]
18 ?: [(xx)]
19 P: ouais elles n'ont pas dit de gros mots (..) euh vos: vos camarades
20 n'ont pas dit de gros mots mais vous avez dit que c'était
21 ?: [nul]
22 Noé: [ben voilà] (xx[x])
23 ?: [(x)]
24 P: [que ça vous barrait] ouais que c'était casse-pieds
25 [que c'était (très bien)]
26 Pat: [mais on l'a dit] dans le résumé
27 **15m00s**
28 P: voilà (.) alors patricia oui explique-moi toi tu me disais que tu aimes
29 mieux maintenant
30 Pat: ben oui
31 Dom: [ouais c'est ça]
32 P: [mhm] (..) qu'est-ce qui fait (...) j'aimerais que tout le monde
33 écoute. (1.0) patricia. qu'est-ce qui fait répète voir bien pour les
34 autres qu'est-ce qui fait que tu aimes mieux
35 Pat: je sais pas moi j'aime bien (1.2) je sais pas vraiment
36 P: qu'est-ce qui a changé. (..) [parce que tu as] lu davantage.
37 Pat: [ben]
38 ?: °ben rien du tout (xx)°
39 P: +°taisez-vous° ((chuchotant))+ essaie d'expliquer ça=
40 Pat: =ben ouais il est: enfin il faisait toujours la même chose il allait à
41 l'école et pis il mangeait (comme ça toute la journée)
42 ?: olala

43 Pat: [(pis ça change) un] peu
 44 Lin: [((rit))]
 45 P: [qu'est-ce qui change]
 46 Dom: [parce qu'il fait quoi]
 47 Pat: ben il est allé chez le médecin il est allé à la piscine je sais pas
 48 P: mhm
 50 ?: ouais à la piscine
 51 (1.0)
 52 P: voilà donc tu trouvais trop monotone toi en fait au au début mhm pis
 53 toi noémie ça te plaît toujours pas beaucoup:: plus hein (..)

L'enseignant n'a pas établi un ordre pour la prise de parole. Lorsqu'il projette le point pertinent pour la transition « et elles m'ont dit TOUT AUTRE CHOSE », il parle distinctement en volume fort et Patricia rigole pendant 1,3 seconde (ligne 9). Étant donné qu'aucune des filles s'auto-sélectionne, l'enseignant commence un autre tour de parole par « hein ? » avec l'intonation de question. Généralement, les *tag questions* comme *hein, tu comprends, n'est-ce pas* sont placés en fin de tour (Sacks *et al.*, 1974: 719). Ils sont orientés vers l'interlocuteur et impliquent un contexte de pertinence. C'est-à-dire qu'il est attendu que le prochain locuteur accomplisse l'action précédente.

L'enseignant produit le « hein ? » suivi d'une micro-pause qui projette un autre point potentiel pour la transition de locuteur, néanmoins les élèves ne prennent pas encore la parole. Il continue sa parole et pose une question suivie d'une autre micro-pause, l'enseignant projette un autre point potentiel de transition de tour, cependant ni Patricia ni Noémie prennent la parole. L'enseignant engage une TCU où il produit la première partie de la réponse « je peux dire en gros » en impliquant une continuation de la réponse par une des élèves.

Patricia s'auto-sélectionne (ligne 12) en accomplissant l'action. Elle exprime son opinion dans un tour de parole qui s'enchaîne rapidement avec le tour de l'enseignant « =qu'on aimait pas ». L'enseignant reprend la parole et essaye d'engager les filles dans la conversation pour qu'elles puissent exprimer leurs avis plus en détail. Aux lignes 13-14, l'enseignant reformule la réponse de Patricia et, après une pause, il relance la question « vous avez trouvé que ce bouquin c'était ». En conséquence, il projette un contexte de pertinence, notamment à travers le « c'était » qui, dans ce cas, implique un attributif du sujet qui doit être accompli par une des filles sélectionnées préalablement.

Après une pause de 0,9 seconde, trois élèves s'auto-sélectionnent (lignes 16-18), parmi eux, un garçon. Ces élèves accomplissent la SPP au lieu de Patricia et Noémie en déclenchant l'intervention de l'enseignant. L'action de l'enseignant a introduit un contexte de pertinence dont l'action prochaine devrait être conçue comme l'accomplissement de l'action

précédente. Bien que les paires adjacentes établissent un contexte de pertinence interactionnelle, l'action peut être accomplie de différentes manières. Cependant, dans ce contexte de pré-allocation des tours, le participant préalablement sélectionné est celui censé accomplir cette action, ici, une de deux filles. Toutefois, trois participants s'auto-sélectionnent et deux, parmi eux, prennent la parole simultanément et réalisent l'action au lieu des locutrices actuelles. Cela détermine un cas d'interruption intrusive.

L'enseignant prend la parole et avertit les élèves qui se sont auto-sélectionnés. Ensuite, il relance un contexte de pertinence pour la prochaine action (ligne 20) « mais vous m'avez dit que c'était ». Une fois de plus un autre élève s'auto-sélectionne (ligne 21) en produisant un chevauchement avec Noémie. Il produit la troisième interruption. Pendant le tour de parole de Noémie (ligne 22), autre élève essaie de prendre la parole dans un tour qui se chevauche avec le tour de Noémie.

L'étudiante donne son avis, incompréhensible dans l'audio, signalé par (x), qui est repris par l'enseignant (ligne 24) à travers un chevauchement. À la ligne 26, Patricia se chevauche avec l'enseignant qui n'avait pas encore achevé sa TCU. Elle rétorque à l'enseignant en affirmant qu'elles ont déjà exprimé leurs opinions dans le résumé.

L'enseignant sélectionne Patricia et demande une explication, cela implique une action de la part de l'élève. Elle présente une réponse minimale (ligne 30) « ben oui » à l'énoncé de l'enseignant « explique-moi tu me disais que tu aimes mieux maintenant ». Patricia produit une confirmation de ce qui est affirmé par l'enseignant, elle n'a pas nécessairement présenté une explication. Du fait de cette action, Dominique s'auto-sélectionne (ligne 31) en produisant une interruption « ouais c'est ça ». L'enseignant interprète cette interruption comme intrusive, Dominique parle au lieu de la locutrice actuelle, ce qui déclenche l'intervention de l'enseignant (lignes 32-34). Il demande le silence « j'aimerais que tout le monde écoute » et sélectionne Patricia à nouveau. Ainsi, Dominique produit une interruption intrusive parce qu'il s'auto-sélectionne dans une séquence où il y a un locuteur actuel préalablement choisi. En plus, Dominique viole les règles de prise de parole (demander le droit de parole à l'enseignant en levant la main). L'action réalisée par Dominique est produite sous la forme d'une conclusion « ouais c'est ça » qui peut orienter vers un essai de clôture de cette séquence. L'enseignant essaie d'engager les deux filles plusieurs fois tout au long de l'interaction. Malgré cela, Noémie et Patricia n'ont pas encore accompli le but de cette tâche : justifier leurs avis concernant les livres. L'interruption de Dominique peut indiquer une volonté d'échange de locuteur, ce qui est compris par l'enseignant comme une

interruption intrusive, étant donné l'action suivante à l'interruption (l'enseignant avertit l'élève et sélectionne Patricia).

Aux lignes 35-37, la séquence produite entre l'enseignant et Patricia déclenche une nouvelle interruption. L'élève relance sa réponse « je sais pas » et l'enseignant réagit en insistant sur une demande d'explication. À la ligne 37, Patricia reprend la parole, dans un tour qui se chevauche avec le tour de l'enseignant, composé par un seul élément d'hésitation « ben », réponse incomplète aux niveaux syntaxique, discursif et prosodique. Cet élément est repris par un autre participant (non identifié) qui répond en volume faible au lieu de Patricia « °ben rien de tout (xx)° », provoquant une nouvelle interruption. En conséquence, l'enseignant intervient par « °taisez-vous° », en volume faible, et demande l'explication de Patricia.

L'apprenante produit un tour qui s'enchaîne rapidement avec le tour de l'enseignant mais qui est interrompu avant l'achèvement de la TCU, ce qui se produit vraiment à la ligne 43. Un participant non identifié parle entre les tours de Patricia et lorsqu'elle arrive à achever sa TCU, trois autres participants se chevauchent avec le tour de l'étudiante. Linda rigole, l'enseignant lui pose une autre question pour faire avancer la tâche « qu'est-ce qui change » et Dominique réfute l'opinion de Patricia, interruption intrusive par désaccord. Ainsi, Patricia a sa parole coupée par trois participants, parmi eux, l'enseignant. Dans cette séquence, Patricia a subi 9 interruptions et Noémie, 2.

Dans le troisième extrait, exemple (16), l'enseignant s'engage dans une séquence avec Noémie qui a subi trois interruptions :

(16) L1-secI-DS-4 (vidéo 16m35s)

1 P: =voilà c'est ce que noémie m'avait dit hier **17m00s** on a un peu parlé de
2 ça? (.) et pis aussi (..) noémie elle m'a dit une chose tu te souviens
3 peut-être pas mais moi ça m'a frappé? (.) hh tu m'as dit ça ne
4 m'intéresse pas tellement ce bouquin de toutes façons dans la classe y a
5 pas de gros (1.0) donc ça m'intéresse pas. y en a pas.
6 Dom: (x)
7 Noé: ouais
8 Dom: [(xxx)]
9 P: [tu te souviens de m'avoir dit] (.) de m'avoir dit ça
10 Noé: ouais je crois=
11 P: =voilà
12 Dom: si y a des [gros]
14 P: [hein] elle trouvait que: ce bouquin il était: il tombait un
15 peu de la lune quand même parce que euh il y a: personne qui était
16 comme ça dans la classe. (..) voilà

Au début de la séquence, l'enseignant raconte aux élèves l'opinion de Noémie concernant le thème du livre, l'histoire d'un adolescent obèse. La parole de l'enseignant projette une action de la part de Noémie. Cependant, c'est Dominique qui s'auto-sélectionne aux lignes 6 et 8

pour donner son avis, ce qu'il a dit n'est pas compréhensible. La séquence était produite entre Noémie et l'enseignant qui n'a pas encore sélectionné un autre élève pour devenir le prochain locuteur. Ainsi, Dominique a produit deux interruptions comprises comme intrusives.

À la ligne 9, l'enseignant pose une question à Noémie concernant un commentaire qu'elle a fait sur le personnage du livre (l'adolescent obèse). Cela institue un contexte de pertinence qui projette la prochaine action vers Noémie. L'élève répond affirmativement à la question, en accomplissant la SPP attendue.

L'enseignant produit un tour avec « voilà » qui s'enchaîne rapidement avec le tour de Noémie. Le « voilà » sert à revenir sur ce qui a été dit, dans ce cas, il fait référence aux tours de parole de l'enseignant (lignes 1-5) où il raconte l'opinion de Noémie concernant le thème du livre : l'étudiante ne trouve pas la lecture d'une histoire sur un adolescent obèse pertinente parce qu'il n'y a pas des personnes obèses dans la classe.

Après le tour de l'enseignant, Dominique s'auto-sélectionne (ligne 12) encore une fois et produit une interruption de désaccord. En plus, il achève sa TCU avec le « hein », ce qui peut être entendu dans l'audio. Dans ce contexte, le « hein » joue un rôle rhétorique qui aide à renforcer sa position contraire à celle de Noémie. Le garçon prend la parole en violant les règles établies par l'enseignant et rétorque à la locutrice actuelle, ce qui caractérise une interruption intrusive. En raison de la position de la caméra, il n'y a pas d'image de Dominique lors de ses interruptions. L'enseignant prend la parole dans un tour qui s'enchaîne avec le tour de Dominique et lance une séquence de clôture de cette séquence avec Noémie. Ainsi, Noémie a subi trois interruptions intrusives.

L'extrait ci-dessous, exemple (17), concerne la deuxième partie de cette leçon. L'enseignant propose une discussion sur la peur (ou la honte) d'être jugé par d'autres personnes ou des camarades de classe, thème commun aux deux livres. Dominique exprime qu'il ne se soucie pas d'être jugé et que la preuve est qu'il est habillé avec un pull rose, couleur traditionnellement associée aux vêtements des filles.

L'enseignant décide de demander aux élèves leurs opinions relatives au pull rose de Dominique. C'est dans ce cadre d'interaction que se déroulent les interruptions suivantes :

(17) L1-secI-DS-4 (vidéo 25m32s)

1 P: mmm alors on commence par noémie puisque de toutes façons (.) elle est
2 habillée en rose
3 Noé: ben:
4 P: puis après linda
5 **26m01s**
6 Noé: pour les garçons ben maintenant c'est devenu la mode les garçons
7 portent aussi du rose mais bon euh: (...) °je sais pas comment dire mais°
8 (1.7)
9 ? : c'est pas très sexe
10 ? : [(xx)]
11 Noé: [ça leur va] pas trop je trouve
12 P: mhm? (...) [ouais (x)]
13 Noé: [PAS A lui mais] euh aux garçons en gros [quoi]
14 P: [aux garçons en gros] ça
15 va pas trop pis à dominic quand tu le vois
16 ? : ((rit: 1.0))
17 ? : c'est pas un gar[çon]
18 Dom: [je suis] pas trop sexy [hein pour elle]
19 P: [cht noémie] quand tu vois dominic ça
20 lui va ce matin ce- [son pull]
21 Noé: [ben oui ça] lui va mais bon euh (...)
22 [°voilà°]
23 Dom: [(c'est grillé)]
24 Yan: [c'est parce] [qu'on le connaît c'est tout]=
25 P: [mhm]=
26 Noé: =ouais voilà c'est parce qu'on le connaît mais si on voit=
27 Dom: =si tu portais du rose toi (..) je t'aurais déjà (x)
28 P: chcht
29 Noé: lui c'est c'est un cas spécial par exemple
30 ((rires: 3.7))
31 P: oké
32 Dom: je sais merci=
33 Noé: =si par exemple euh je voyais un autre garçon comme yann le porter ben
34 ((rires: 1.9))
35 Noé: on serait choqué hein
36 P: einhein (...) alors ça c'est intéressant parce que yann il a dit
37 qu'il aimait pas du tout qu'il en mettrait pas noémie elle confirme
38 elle dit je vois je verrais pas (.) yann mais dominic oui hein?
39 Noé: mais j'irais pas là jusqu'à critiquer si il en met un parce que chacun
40 [(porte ce qu'il veut)]
41 P: [mhm (..) mais] toi tu le verrais pas avec du rose yann

L'enseignant sélectionne Noémie comme locutrice actuelle. Son tour commence par une introduction sur le thème, elle affirme que s'habiller en rose est devenu une mode pour les garçons avant de vraiment exprimer son opinion. Sa parole se déroule de manière fluide (sans hésitation, troncation, par exemple). Toutefois, son rythme de parole change lorsqu'elle commence vraiment à construire son opinion. À la ligne 7, elle achève sa TCU au niveau syntaxique et sémantico-pragmatique « pour les garçons ben maintenant c'est devenu la mode les garçons portent aussi du rose ». Ensuite, elle mobilise le « mais » suivent des éléments d'hésitation « bon euh: » avec allongement de syllabe et micro-pause. Ce sont ces éléments qui annoncent le début de son opinion. L'élève s'affiche hésitante concernant la manière d'exposer son raisonnement, ce qui se confirme avec « °je sais pas comment dire mais° » produit en volume faible.

Après une pause de 1,7 seconde, deux autres participants non identifiés s'auto-sélectionnent. Cela représente déjà une intervention. Le droit de parler a été attribué à Noémie, qui est la locutrice actuelle et qui n'a pas encore accompli l'action en cours. Le premier participant présente son avis sur le thème « c'est pas très sexe », c'est une voix masculine. Ainsi, un locuteur interrompt pour présenter son opinion. Cette action pourrait être comprise comme une interruption collaborative, cependant, c'est l'attitude prise par Noémie par rapport à cette interruption qui peut la classer comme étant intrusive. La parole du deuxième participant n'est pas compréhensible, ce qui est signalé par (x). Noémie prend la parole simultanément au deuxième participant en produisant un chevauchement. L'élève, toutefois, ne reprend ni la forme linguistique ni le format de l'énoncé précédent « c'est pas très sexe ». Ainsi, cette interruption sera perçue comme intrusive. La deuxième interruption, malgré l'impossibilité de la comprendre, sera aussi comprise en tant qu'interruption intrusive étant donné que Noémie s'engage dans un chevauchement avec ce participant et s'assure le droit de continuer à parler comme locutrice actuelle.

L'enseignant commence son tour (ligne 12) par le continueur « mhm ? », avec une intonation de question suivie d'une micro-pause et un segment de parole incompréhensible. Cela oriente l'action vers la locutrice actuelle, l'enseignant signale qu'elle peut ou doit continuer à parler. La parole de Noémie se chevauche avec le tour de l'enseignant, après la micro-pause. Elle augmente le volume de la voix en produisant une perturbation qui lui assure le tour de parole. Noémie achève la TCU qui a été initiée à la ligne 11 et projette un élément qui signale la fin de son tour « quoi ».

L'enseignant anticipe la fin de la TCU et commence son tour qui se chevauche avec le « quoi » de Noémie. Il résume l'opinion exprimée par l'apprenante, ce qui est suivi des rires et des autres deux auto-sélections : d'un participant non identifié, ligne 17 et de Dominique, ligne 18. L'enseignant avait orienté son tour vers Noémie mais deux autres participants parlent à la place de l'étudiante.

À la fin du tour de parole de Dominique, l'enseignant intervient lors de cette interruption. Il mobilise l'injection « cht » qui se chevauche avec le tour de Dominique. L'enseignant signale que les interruptions ont été intrusives. L'enseignant sélectionne à nouveau Noémie par son nom et lui pose une question, ce qui implique une action accomplie par l'apprenante. Noémie prend la parole qui se chevauche avec l'enseignant à travers une anticipation du lieu potentiel de transition. Noémie accomplit la SPP attendue parmi la mobilisation de plusieurs

éléments d'hésitation (micro-pauses, ben, mais). Elle projette la fin de l'action par le °voilà° prononcé en volume faible. Dominique et Yan s'auto-sélectionnent, cependant, le tour de Yan est perçu par Noémie en tant qu'une interruption collaborative. Elle reprend la forme de l'énoncé de Yan à la ligne 26. Toutefois, avant d'achever sa TCU, Dominique l'interrompt une nouvelle fois à travers un enchaînement rapide de tours, ce qui déclenche une nouvelle intervention de l'enseignant qui lui demande le silence.

Noémie reprend la parole après l'intervention de l'enseignant. Le commentaire de l'étudiante fait éclater la classe de rire. L'enseignant produit tout de suite après les rires un tour d'un seul élément « oké ». Dominique s'auto-sélectionne et produit une autre intervention, dans ce cas, il répond au commentaire de Noémie avec un ton ironique. Noémie reprend la parole à travers un enchaînement rapide avec le tour de Dominique. Elle a recours à un *recyclage*, Noémie répète le « par exemple » afin de compléter la TCU en cours avant l'interruption de Dominique. Par la suite, la séquence entre Noémie et l'enseignant se déroule sans autres interruptions et l'apprenante arrive à présenter son opinion à propos de ce qui a été demandé par l'enseignant. Ainsi, Noémie a subi 7 interruptions intrusives et 1 collaborative lors de sa parole.

Dans le dernier extrait repéré dans cette leçon, exemple (18), l'enseignant sélectionne Angelina pour exprimer son opinion par rapport au pull de Dominique.

(18) L1-secI-DS-4 (vidéo 20m39s)

1 P: angelina
 2 Ang: ben: c'est la mode maintenant bon ben(.) alors moi je trouve ça lui va
 3 bien
 4 P: mhm
 5 ((trois E parlent en même temps : 1.9 incompréhensibles))



6 Ang:

Figure 5 : Leçon 2. Extrait 18

7 Dom: elle suit la mode
 8 P: ouais (.) donc c'est important que ce soit à la mode (..) en fait ça
 9 permet de faire des choses qu'on ferait pas autrement pour toi?
 10 Ang: euh:: je sais pas
 11 P: tu t'habilles un peu à la mode toi
 12 Ang: [(x)]
 13 Dom: [elle] est [stylée hein]
 14 P: [ouais] mhm? (.) on en parlera peut-être une autre fois de l

15 la mode hein? (.) quand y aura la mode d'été qui battra son plein ici
16 dans la classe

Suite à la pré-allocation d'un tour de parole, Angelina présente son avis concernant le pull de Dominique (ligne 2-3). Le tour d'Angelina est complet d'un point de vue syntaxique, sémantico-pragmatique et prosodique. Cependant, l'enseignant mobilise le *continuer* « mhn », il exprime son intérêt pour ce qu'elle dit et signale qu'elle peut continuer à parler. Ce qui est fait par Angelina, toutefois, ce n'est pas compréhensible dans l'audio.

En plus, son tour de parole se chevauche avec les tours des autres participants qui se sont auto-sélectionnés. Angelina parle donc en regardant directement dans la direction de l'enseignant et tient sa tête avec la main. Ainsi, même après Dominique s'auto-sélectionne (ligne 7), elle ne se tourne pas vers lui et sa gestuelle ne s'oriente pas non plus vers une réaction, ce qui peut être déclenché par une interruption intrusive, comme nous l'avons vu dans l'analyse d'extrait 14. De ce fait, nous n'avons pas perçu l'intervention de Dominique (ligne 7) en tant qu'une interruption intrusive.

Ensuite, l'enseignant pose une question à Angelina (ligne 9), c'est-à-dire qu'il produit une FPP qui projette une dépendance conditionnelle pour la production de la SPP. L'enseignant le fait en deux moments. À la ligne 10, lorsqu'Angelina répond partiellement « euh : je sais pas ». Les élèves ont fréquemment recours à « je sais pas » plus pour se désengager de la conversation que par un manque de connaissance du sujet en cours. Ainsi, l'enseignant produit une autre FPP qui doit être accomplie par Angelina.

Cependant, Dominique s'auto-sélectionne et son tour de parole se chevauche avec la parole d'Angelina qui est devenue incompréhensible. Le début du tour de Dominique se chevauche avec le tour d'Angelina. L'élève regarde vers Dominique sans reprendre la parole. Dominique achève son tour de parole en produisant une interruption intrusive. Par contre, l'enseignant s'oriente vers la parole de Dominique. Le début du tour de parole de l'enseignant se chevauche avec la fin du tour de Dominique, l'enseignant renforce le commentaire de Dominique à travers le « ouais » et commence une séquence de clôture de la séquence produite avec Angelina. Ainsi, l'apprenante a subi une interruption intrusive lors de sa parole.

Dans cette leçon, nous avons repéré onze occurrences d'interruptions intrusives chez les garçons, parmi lesquelles sept ont été produites par d'autres garçons et trois par des participants non identifiés.

6.3 Leçon 3 : discussion d'un thème de société dans un contexte non mixte

Les extraits repérés dans cette leçon portent sur une activité de 41 min 54 d'échanges d'expression d'opinion. D'abord l'enseignant propose une discussion concernant un article intitulé « Des profs berlinois jettent l'éponge, écœurés par le climat de violence dans leur école ». Les élèves le lisent en silence et l'enseignant pose des questions sur le contenu. Ensuite, la discussion est élargie mettant le contenu de l'article en rapport avec l'expérience de la classe. Dans cette leçon, il n'y avait que des filles en classe, en conséquence, l'activité se déroule dans un contexte non mixte, c'est-à-dire que nous ne considérons pas le genre de l'enseignant dans ce travail parce que nous observons uniquement les interruptions produites par les élèves elles-mêmes.

Dans les autres deux leçons de contexte mixte, les interlocuteurs étaient hétéro-sélectionnés par l'enseignant qui exerçait un énorme contrôle sur l'échange de paroles. En plus, les élèves étaient tenus de lever la main pour demander le droit à la parole afin d'éviter des interruptions. Par contre, dans cette leçon, la plupart des questions sont posées de manière à permettre aux étudiantes de s'auto-sélectionner en tant que locutrices. La seule remarque présentée par l'enseignant est qu'elles doivent parler l'une après l'autre afin d'éviter la parole simultanée. De ce fait, pour assurer une analyse équilibrée et juste, nous avons repéré uniquement les interruptions intrusives produites dans les séquences avec pré-allocation de parole. Nous avons repéré quatre occurrences d'interruption intrusive chez les filles qui seront montrées dans les trois extraits suivants.

Le premier extrait de cette leçon, exemple (19), montre l'interruption subie par Patricia :

(19) L1-secI-DS-1 (vidéo 09m28s)

- 1 P: berlin (.) quel genre d'école patricia tu sais (.) quel: niveau quel
2 degré
3 Pat: euh



Figure 6 : Leçon 3. Extrait 19a

- 4 Car: °lycée°



Figure 7 : Leçon 3. Extrait 19b

5 Pat: terminale?
6 (1.4)
7 P: qu'est-ce tu dis carine
8 Car: lycée

La séquence produite par Patricia et l'enseignant commence par la clôture de la séquence antérieure. L'enseignant reprend la réponse présentée par l'autre élève « Berlin » et, après une micro-pause, il sélectionne Patricia en tant que prochaine locutrice.

L'enseignant pose quelques questions à l'élève. Il établit une paire adjacente où la prochaine action doit être pertinente par rapport à la FPP produite, en plus, la seconde partie de la paire doit être accomplie par Patricia. L'apprenante prend la parole au lieu pertinent pour la transition projetée par l'enseignant à travers l'achèvement de sa TCU. Patricia (ligne 3), cependant, ne produit pas la SPP attendue, la TCU de l'étudiante est composée par un seul élément d'hésitation, c'est-à-dire que sa TCU n'est pas complète. Lors de sa parole, Patricia regardait l'article afin de chercher les informations demandées par l'enseignant, figure 6 (09 min 31 de la vidéo). Elle mobilise un élément d'hésitation « euh » pour assurer son tour pendant la recherche d'informations.

Par contre, Carine s'auto-sélectionne en tant que locutrice (ligne 4) et produit en volume faible la SPP attendue par l'enseignant, au moins en partie. Carine le fait en regardant vers l'enseignant, figure 7 (09 min 33 de la vidéo). Elle ne se tourne pas vers Patricia ni n'essaie de pointer les informations dans le texte, gestuelles qui pourraient témoigner d'une collaboration de la part de Carine. Ainsi, nous pouvons conclure que, d'après ses gestuelles, Carine ne voulait pas collaborer à la recherche d'informations de Patricia, mais présenter sa propre réponse à l'enseignant. Ensuite Patricia présente une réponse avec une intonation qui révèle encore de l'hésitation de la part de l'élève : « terminale ? ».

Carine a produit une interruption intrusive, elle a interrompu Patricia lorsqu'elle s'auto-sélectionne et présente la SPP attendue de la part de Patricia. En plus, Patricia ne reprend pas la réponse de Carine, soit pour la confirmer soit pour répéter la forme linguistique ou de l'énoncé, ce qui pourrait caractériser l'interruption comme étant collaborative.

L'interruption n'est pas toujours une action marquée par une coupure abrupte de parole, comme nous avons déjà vu au chapitre II, ce qui détermine le type d'interruption dans une conversation c'est notamment ce que les locuteurs essaient de faire en se parlant. Dans ce cas, Patricia a été sélectionnée préalablement comme la prochaine locutrice. En plus, elle a été engagée dans une séquence composée par une paire adjacente, c'est-à-dire l'action pertinente au contexte a été orientée vers Patricia. Le déroulement de la séquence après l'auto-sélection de Patricia montre qu'elle n'a pas pris en compte le tour de Carine comme une action collaborative. D'ailleurs, après le deuxième tour de Patricia et une pause de 1,4 seconde, l'enseignant sélectionne Carine comme locutrice actuelle, ce qui déclenche la clôture de la séquence produite entre Patricia et l'enseignant. Patricia a donc subi une interruption intrusive dans cette séquence.

Le prochain extrait, exemple (20), porte sur des interruptions subies par Angelina. L'enseignant demande si elle « shoote » la poubelle, thème de l'article lu où les élèves à Berlin avaient un comportement violent.

(20) L1-secI-DS-1 (vidéo 13m28s)

1 P: ((rit: 0.4)) [vous shootez la] poubelle? (.)&
 2 ?: [+en math oui ((riant))+]
 3 P: &[ange]lina tu shootes [la poubelle] toi
 4 ?: [non] [((rit))]
 5 Ang: [non]
 6 Ang: non



Figure 8 : Leçon 3. Extrait 20

7 P: ah [non] (.) qu'est-ce tu fais avec la poubelle alors.
 8 Ang: [non]
 9 Ang: euh je fais rien
 10 P: [tu fais rien]
 11 Car: [elle met ses] chewing-gums dedans (xx)
 12 P: ((rit: 1.1))

Dans cette séquence, Angelina est sélectionnée par l'enseignant en tant que locutrice actuelle à la ligne 3, il lui pose une question. Toutefois, avant même que l'enseignant ait effectué l'allocation de tour, l'élève anticipe cette sélection à travers la prononciation des premières syllabes de son nom par l'enseignant. Une autre participante anticipe également la pré-

sélection d'Angelina et toutes les deux répondent à l'enseignant, ce qui déclenche les chevauchements montrés dans les lignes 3-5.

La réponse d'Angelina (ligne 5) se chevauche avec celle d'une élève non identifiée (ligne 4) qui s'auto-sélectionne et produit la SPP attendue de la part d'Angelina. Cependant, les réponses de cette participante et d'Angelina sont exactement les mêmes, soit la forme linguistique soit la forme de l'énoncé. De plus, l'ajustement des actions d'Angelina ne pointe pas vers une réaction à l'interruption produite par cette participante. Angelina regarde directement vers l'enseignant. Elle lui répond à l'oral (« non »), mais également à travers la gestuelle : ses mains sont levées à la hauteur de son visage d'où elle oscille ses doigts d'un côté à l'autre, geste qui indique une négation, 13 min 31 de la vidéo. Ainsi, l'interruption est perçue en tant que collaborative par les participantes en interaction.

L'enseignant pose une nouvelle question à Angelina qui oriente l'accomplissement de la prochaine action vers l'élève sélectionnée. Au début de son tour (ligne 7), l'enseignant reprend la réponse d'Angelina « non », ce qui déclenche un nouveau chevauchement occasionné par Angelina (ligne 8). L'apprenante renforce sa réponse négative à la question posée par l'enseignant. Toutefois, l'enseignant pose une nouvelle question à Angelina qui produit à la ligne 9 la SPP établie à travers la paire adjacente.

À la ligne 10, le tour de parole de l'enseignant se chevauche avec le tour d'une autre participante, Carine, qui s'auto-sélectionne en tant que locutrice, 13 min 35 de la vidéo. La parole de Carine conteste la réponse d'Angelina et est perçue comme une interruption intrusive. Elle s'attribue le rôle de locutrice actuelle en dépit de la pré-allocation de tour faite par l'enseignant afin d'afficher son désaccord avec ce qu'a dit Angelina. Carine répond en regardant vers l'enseignant, 13 min 35 de vidéo. Cela déclenche les rires de l'enseignant et d'autres participantes (ligne 12).

Ensuite, lors d'une petite pause, Carine se tourne vers Angelina qui se trouve déjà tournée vers Carine. Les deux élèves s'engagent vers un regard mutuel (13 min 39). Angelina affiche son désaccord à l'action produite par Carine, elle balance sa tête à droite et à gauche, gestuelle qui indique une négation ou désapprobation, 13 min 41 de la vidéo. Ainsi, Angelina a subi deux interruptions dans cette séquence, dont une intrusive.

Le dernier extrait, l'exemple (21), porte sur deux interruptions intrusives subies par Linda. La séquence se déroule à la fin du cours lors duquel l'enseignant souligne qu'il n'avait pas

fait attention à l'horaire et, en conséquence, certaines élèves ont raté leur train. Les participantes se mettent à discuter et Linda s'auto-sélectionne pour demander à partir.

(21) L1-secI-DS-1 (vidéo 40m13s)

1 Lin: mais
 2 P: oui (.) linda
 3 Lin: si on part maintenant on a: moins de risque de louper le bus de: à midi
 4 sept (..) que si on sort à midi
 5 P: [oui]
 6 ?: [mais linda]
 7 ?: [il est] midi moins une hein=
 8 P: =là tu parles pour toi
 9 Lin: hein
 10 P: là tu parles pour toi tu aimerais prendre un: bus huit?
 11 (1.2)
 12 Lin: euh non j'ai pas euh
 13 P: en fait (.) parce que tu as pas [de train]=
 14 Lin: [ouais]=
 15 ?: =elle parle pour nous en fait hein
 16 Lin: non (.) je parle pour moi [parce que]

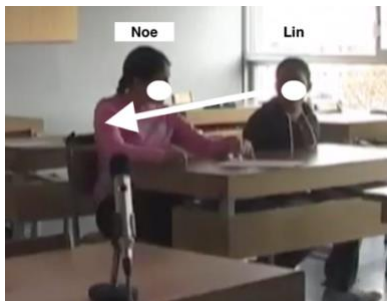


Figure 9 : Leçon 3. Extrait 21

17 P: [parce que vous] allez manger [quelque&
 18 Car: [pourquoi]&
 19 P: &part]
 20 Car: &tu devrais plus tôt [toi]
 21 ?: [parce qu'elle doit] aller chez le médecin=
 22 P: [vous allez manger quelque part à midi?]
 23 ?: =non on rentre

Linda s'auto-sélectionne et affiche sa disposition pour devenir la prochaine locutrice, action vers laquelle l'enseignant s'oriente et valide l'auto-sélection faite par l'apprenante.

Linda présente son avis aux lignes 3-4. L'élève présente un argument et, après une micro-pause, elle achève la TCU en cours avec une intonation qui exprime le doute, plus précisément, elle s'oriente vers une confirmation, ce que nous pouvons entendre dans la vidéo (40 min 24). Ainsi, Linda établit un contexte de pertinence pour la prochaine action qui est fortement orientée vers l'enseignant.

Ensuite, l'enseignant et deux participantes non identifiées se chevauchent aux lignes 5-7. L'enseignant présente une réponse affirmative par rapport à l'énoncé de Linda et les autres deux participantes s'auto-sélectionnent en produisant des interruptions. La participante non

identifiée s'oriente vers un désaccord qui, bien qu'il ne soit pas achevé, caractérise l'action comme une interruption intrusive.

Une élève non identifiée, par contre, ajoute une nouvelle information à la TCU de Linda : « [il est] midi moins une hein ». Le tour de cette élève s'achève par « hein » en projetant une action vers Linda. Cependant, à la ligne 8, l'enseignant produit un tour de parole qui s'enchaîne rapidement avec le tour de la participante non identifiée et projette une nouvelle action vers Linda. Ainsi, Linda n'a pas pris une position face à ce qui a été fait par la participante qui l'a interrompue, en conséquence, nous considérons l'interruption provoquée par cette participante non identifiée comme collaborative.

Ensuite, Linda s'oriente vers le tour de l'enseignant et fait une demande de répétition (ligne 9) à travers le « hein ». Cet élément, dans ce contexte, indique que l'élève n'a pas compris ce qui était dit dans le tour précédent et établit donc un contexte de pertinence : la prochaine action doit être accomplie par l'enseignant, soit en répétant l'énoncé antérieur soit à travers une reformulation de ce qui a été dit. L'enseignant reformule son énoncé et lui présente sous la forme d'une question, c'est-à-dire qu'une séquence composée par des paires adjacentes s'est déclenchée.

Après une pause, Linda produit la SPP à la ligne 12. Elle mobilise l'élément d'hésitation « euh » au début et à la fin du tour, ce qui projette un lieu possible pour une transition qui est, en fait, réalisée par l'enseignant.

La fin du tour de l'enseignant s'enchaîne rapidement avec le tour de Linda (lignes 13-14), ils discutent à propos du besoin (ou non) de Linda de prendre soit le bus, soit le train. Cependant, à la ligne 15, une participante non identifiée s'auto-sélectionne et conteste la réponse donnée antérieurement par Linda à la ligne 15. Linda réagit à l'interruption à travers un désaccord. Dans la vidéo (40 min 36), Linda se tourne vers le côté d'où l'interruption est produite pour dire « non » de manière distincte et forte. Cela montre que Linda a perçu l'interruption faite à la ligne 15 en tant qu'intrusive. D'ailleurs, elle rétorque à la participante en affichant son désaccord.

Toutefois, avant que Linda puisse achever son tour de parole, l'enseignant produit un chevauchement (ligne 17) avec le tour en cours de Linda. Il pose une question à la classe, FPP accomplie à ligne 19. En conséquence, l'action n'est plus orientée vers Linda qui décide d'abandonner son tour de parole. Carine s'auto-sélectionne (ligne 18) et sa parole se chevauche avec le dernier mot du tour en cours de l'enseignant (ligne 17). Carine établit

également une FPP, elle commence à poser une question à une autre participante qui s'achève vraiment à la ligne 20. Ainsi, Carine sélectionne Linda comme la prochaine locutrice, action qui généralement viole les règles de prise de tour de parole en classe. Linda ne prend pas la parole et une participante non identifiée accomplit la SPP attribuée à Linda (ligne 21).

L'enseignant relance la question posée antérieurement dans un tour qui se chevauche avec le tour de la participante non identifiée qui répond à l'enseignant, en produisant une SPP, à la ligne 23. À ce moment-là, Linda a déjà arrêté sa parole. Comme nous l'avons montré dans l'analyse, Linda a subi deux interruptions intrusives.

6.4 L'analyse quantitative des données

En général, l'AC tâche de comprendre comment les phénomènes se déroulent plus que combien de fois. Cependant, dans le cadre de cette étude, il nous faut une définition plus précise du type d'interruption que nous cherchons à identifier, et quantifier les phénomènes. Les études mentionnées aux chapitres II et IV montrent que les hommes gardent plus la parole que les femmes. De plus, lorsque les femmes parlent, elles sont plus interrompues que les hommes. Ainsi, comment pourrions-nous affirmer que les filles sont plus interrompues que les garçons sans présenter un bilan de ces interruptions ?

Le but de cette partie est donc de synthétiser et de présenter une analyse quantitative des données présentées dans ce chapitre. Nous avons quantifié le temps de parole des étudiants et les interruptions intrusives. Nous avons également distribué les résultats selon les genres des étudiants.

Le graphique 1 montre le nombre d'étudiants présents à chaque séance de leçons que nous avons étudiée. Cela nous permettra de présenter les données obtenues en calculant une moyenne par étudiant. Par exemple, le temps moyen de parole par genre.

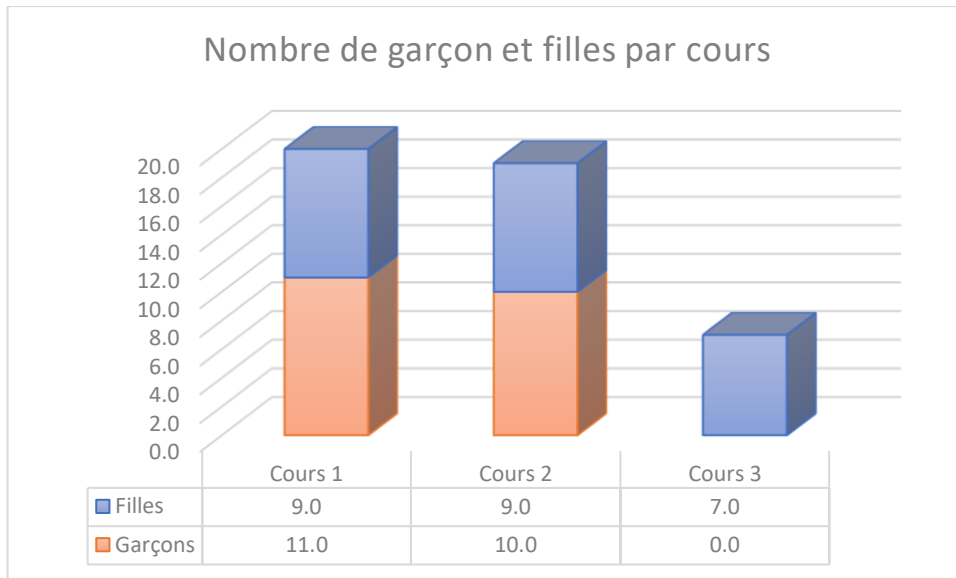


Figure 10 : **Graphique 1.** Distribution d'étudiants présents aux leçons par genre

Le graphique 2 montre les pourcentages des temps de parole des étudiants par rapport au temps total de chaque séance. Les pourcentages des temps de parole tenus par les étudiants pendant les séances 1 et 2 sont assez différents, 29 % et 42 % respectivement.

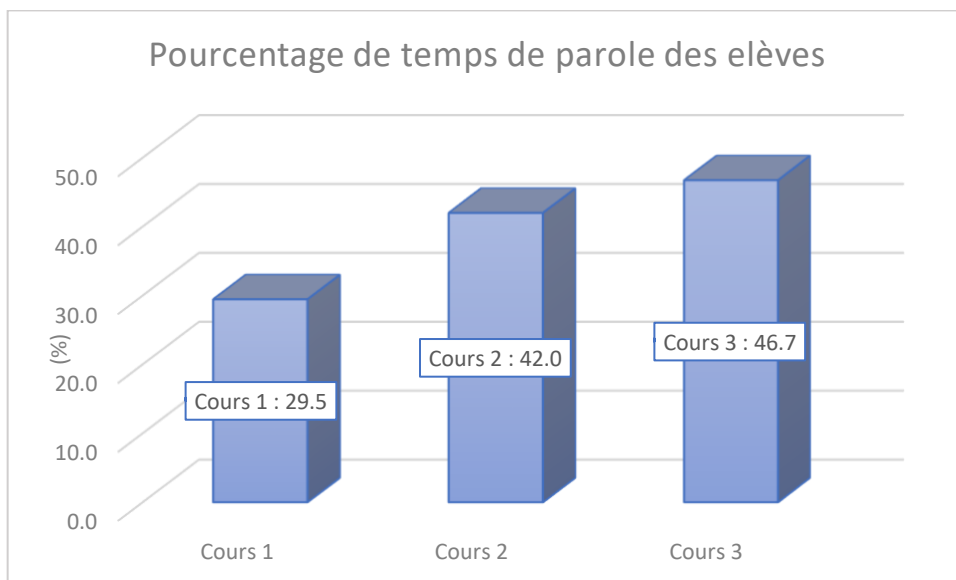


Figure 11 : **Graphique 2.** Pourcentage de temps de parole d'étudiants par rapport au temps total de chaque séance

Malgré la différence du nombre d'étudiants présents aux séances 2 et 3, 19 et 7 respectivement, le temps de parole d'élève est assez proche, 42 % et 47 % respectivement. Les données montrent donc que lors de la séance où il n'y avait que des filles, le temps de parole moyen par étudiante est supérieur à celui de la classe mixte. Ce dernier résultat a été

mis en évidence dans le graphique 3, où le temps de parole des élèves a été divisé par le nombre d'élèves par séance. Cela peut être dû au fait d'avoir un nombre réduit d'élèves en classe.

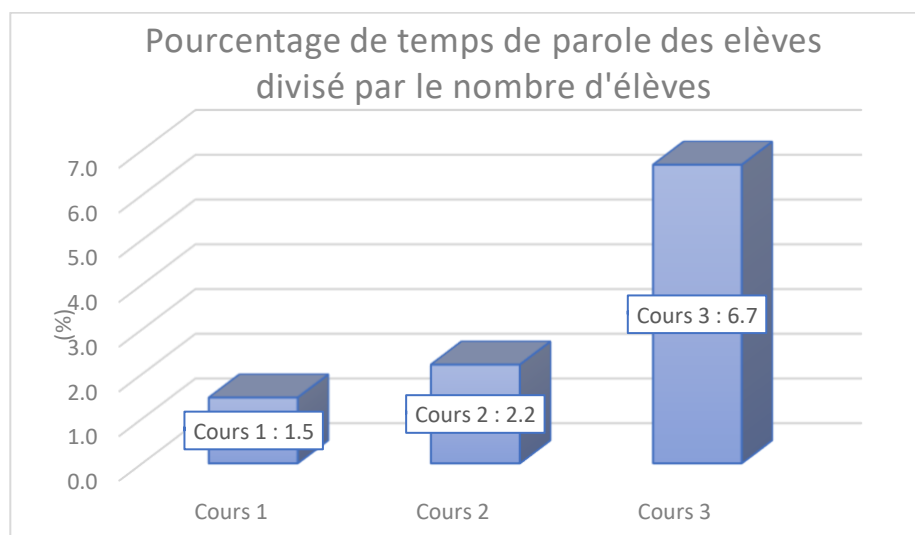


Figure 12 : **Graphique 3.** Pourcentage de temps de parole d'étudiants par rapport au temps total de chaque séance et divisé par le nombre d'élèves

Le graphique 4 montre le pourcentage de temps de parole des étudiants de chaque genre pour les trois séances étudiées. Il est possible d'observer que pour les deux séances mixtes le pourcentage de temps de parole des garçons est supérieur à celui des filles. Lors de la première séance, les garçons ont détenu la parole 23 % du temps contre 6 % du temps pour les filles. Lors de la deuxième séance, les garçons ont détenu la parole 26 % du temps contre 16 % du temps pour les filles.

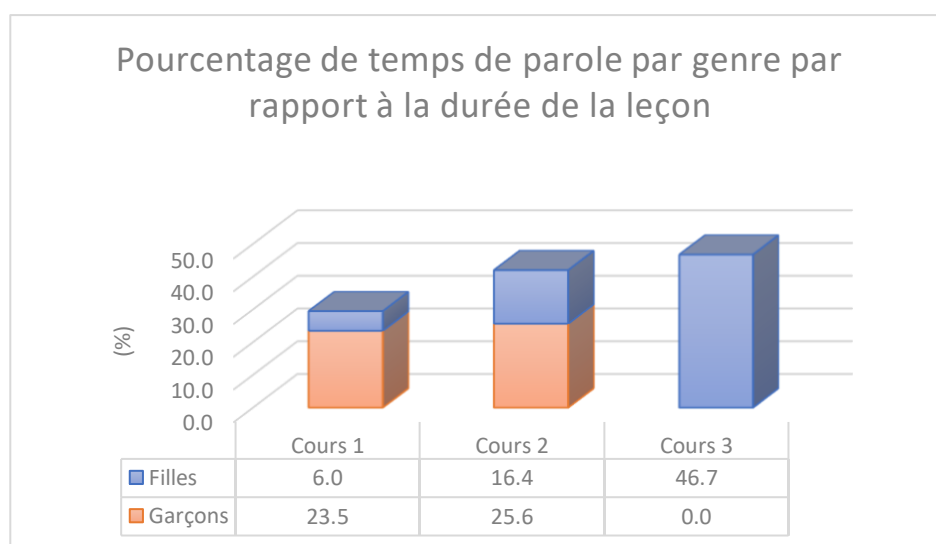


Figure 13 : **Graphique 4.** Pourcentage de temps de parole d'étudiants de chaque genre par rapport au temps total de chaque séance

Il se trouve que, comme présenté dans le graphique 1, le nombre d'étudiants par genre n'est pas le même. Afin de remédier à cette différence, le graphique 5 montre le pourcentage de temps de parole des étudiants de chaque genre divisé par le nombre d'étudiants de chaque genre. Il s'agit donc d'une moyenne de temps de parole par genre. Ce dernier graphique montre que lors de la première séance, chaque garçon a détenu la parole 2,1 % du temps en moyenne contre 0,7 % du temps par fille en moyenne. Lors de la deuxième séance, chaque garçon a détenu la parole 2,6 % du temps en moyenne contre 1,8 % du temps par fille en moyenne.

Les données révèlent donc que pour les deux séances en contexte mixte analysées, le temps moyen de parole détenu par un garçon est supérieur à celui d'une fille d'au moins 50 % (séance 2). Cette valeur est encore plus surprenante pour la séance 1 où un garçon a détenu la parole en moyenne trois fois plus qu'une fille.

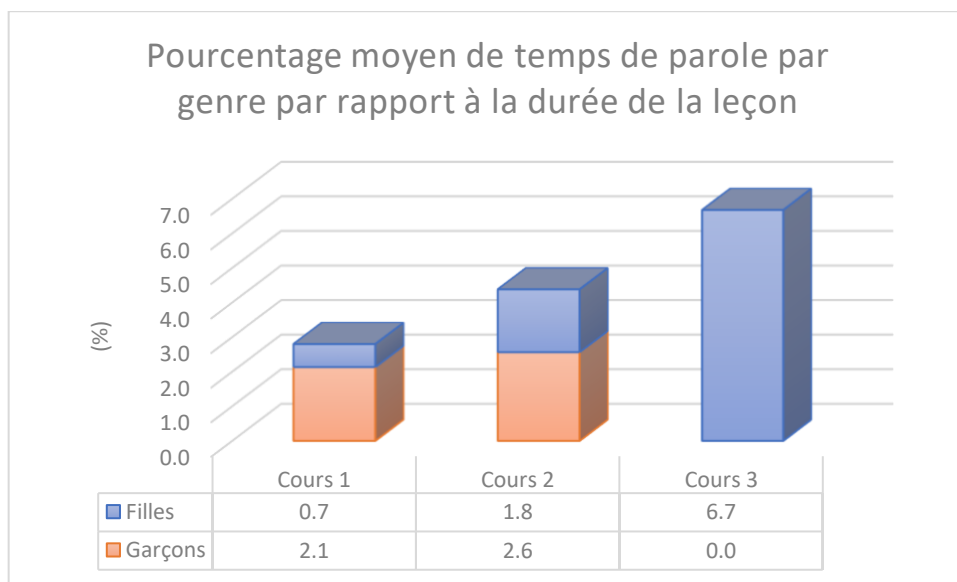


Figure 14 : **Graphique 5.** Pourcentage de temps de parole d'étudiants de chaque genre par rapport au temps total de chaque séance (divisé par le nombre d'étudiants de chaque genre)

Le graphique 6 montre le nombre d'interruptions subies par chaque genre lors des trois séances étudiées. Nous observons que le nombre d'interruptions intrusives subies est plus élevé lors de séance en contexte mixte, 14 pour la leçon 1 et 35 pour la leçon 2, que lors de la séance avec uniquement des filles où seulement 4 interruptions intrusives ont été identifiées. Il est important de souligner que malgré la différence de nombre d'étudiants présents aux séances, le temps de parole d'élèves pour les leçons 2 et 3 est similaire.

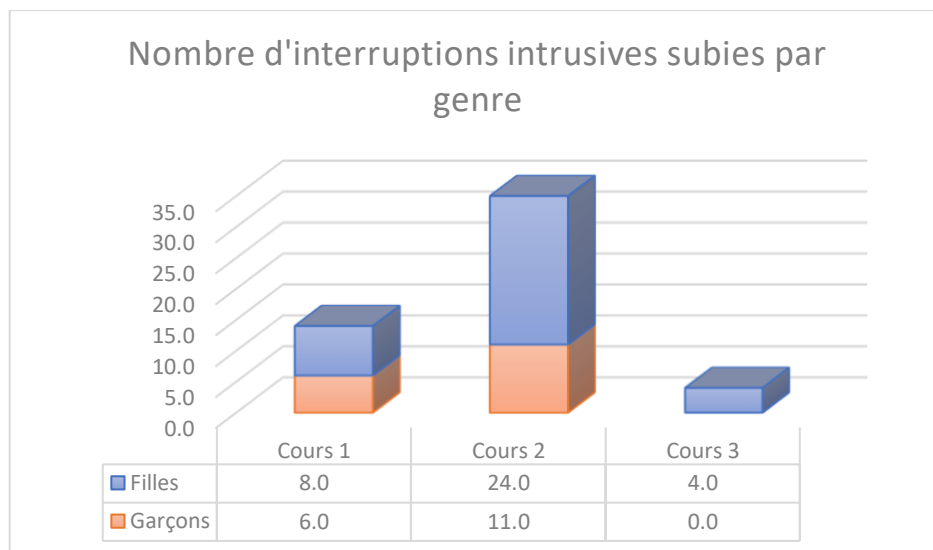


Figure 15 : **Graphique 6.** Nombre d'interruptions subies par genre

Le graphique 7 montre le nombre d'interruptions intrusives subies lors de chaque leçon divisée par le nombre d'étudiants de chaque genre. Lors de la leçon 1 chaque garçon a subi en moyenne 0,5 interruption intrusive contre 0,9 en moyenne par fille. Lors de la deuxième leçon chaque garçon a subi en moyenne 1,1 interruption intrusive contre 2,7 en moyenne par fille. Il est possible de conclure donc que pour les séances en contexte mixte, les filles ont été systématiquement plus interrompues que les garçons : 80 % plus pour la première leçon et 150 % plus pour la deuxième. Pour la séance avec des filles uniquement, leçon 3, la moyenne d'interruption intrusive subie par une fille est plus faible que celui des séances en contexte mixte, 0,6 en moyenne.

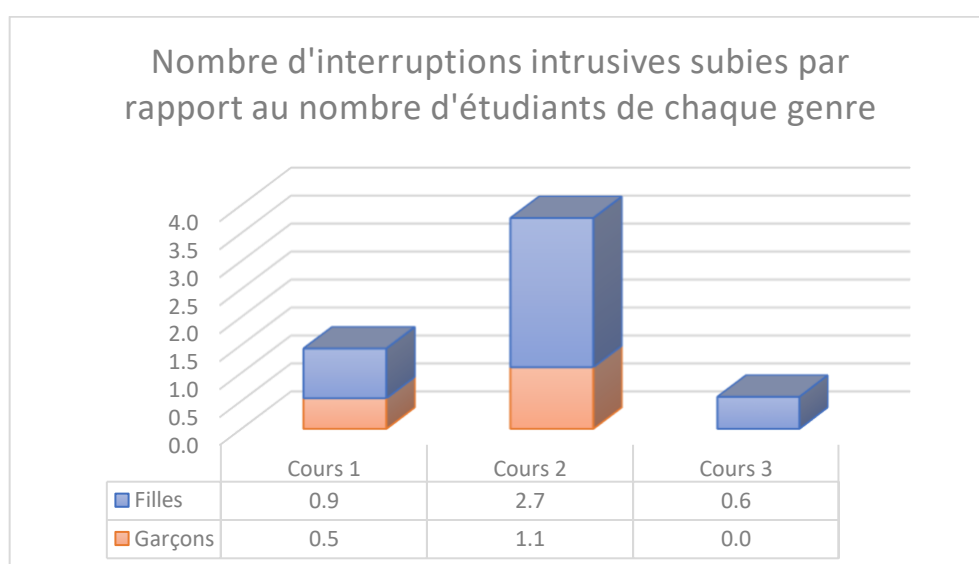


Figure 16 : **Graphique 7.** Nombre d'interruptions subies par genre divisé par le nombre d'étudiants de chaque genre

Le graphique 8 montre qui est à l'origine des interruptions intrusives subies par les garçons dans chaque leçon. Souvent, il n'est pas possible d'identifier qui est à l'origine des interruptions intrusives, nous avons donc compté ces interruptions et elles sont présentées en tant qu'inconnues dans les graphiques 8 et 9. L'analyse montre que lors de la première leçon toutes les interruptions intrusives subies par des garçons ont été faites par de garçons. Pour la deuxième séance, malgré les interruptions d'origine inconnue, la majorité a été faite par des garçons également. Nous n'avons pu identifier aucune interruption intrusive subie par des garçons dont l'origine était une fille. Le graphique 9 montre qui est à l'origine des interruptions intrusives subies par les filles dans chaque leçon.

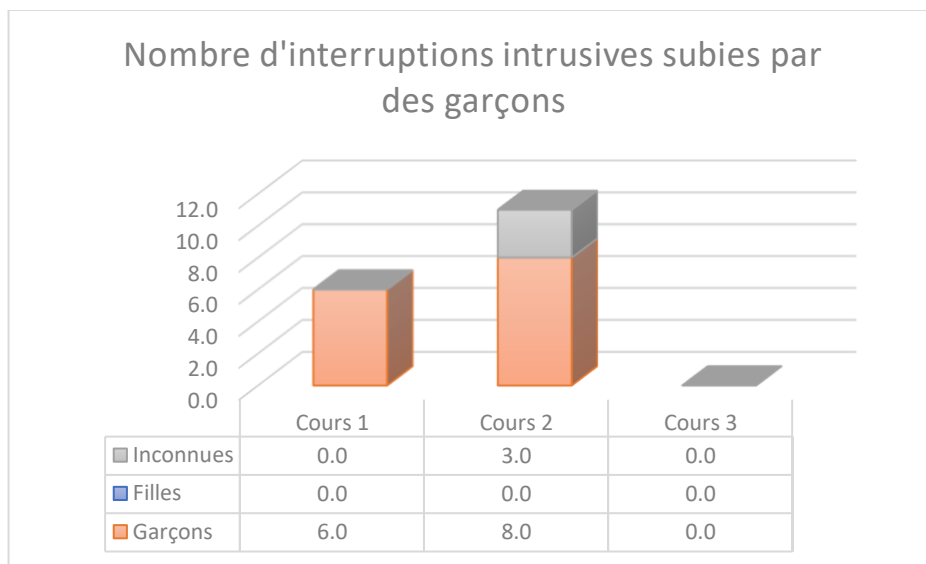


Figure 17 : **Graphique 8.** Origine d'interruptions intrusives subies par les garçons pour chaque leçon

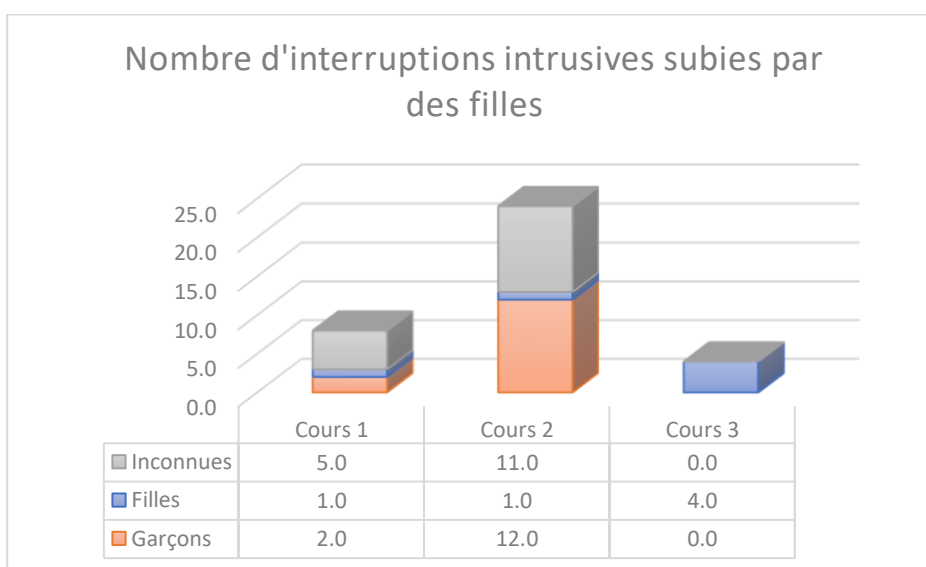


Figure 18 : **Graphique 9.** Origine d'interruptions intrusives subies par les filles pour chaque leçon

En regardant les deux premières colonnes du graphique 9, nous observons que pour les séances en contexte mixte, en plus de subir plus d'interruptions intrusives que les garçons, les filles sont interrompues majoritairement par des garçons : 2 interruptions pour la première leçon et 12 pour la deuxième leçon. Ce qui n'est pas le cas pour les garçons qui n'ont jamais été interrompus par des filles. De plus, l'analyse montre que les garçons interrompent plus les filles que les filles elles-mêmes. Les filles se sont interrompues de façon intrusive seulement une fois pour la leçon 1 comme pour la leçon 2.

7. Discussion des résultats

Le but de ce chapitre est de présenter une discussion des résultats analysés lors du chapitre précédent tout en gardant le lien entre ce qui a été observé, les résultats obtenus par d'autres chercheurs et la théorie existante. Pour ce faire, nous coupons la discussion en deux parties distinctes : une discussion qualitative et une quantitative. La première cherchera à mettre en évidence les méthodes mobilisées par les participants lors de la production des interruptions intrusives identifiées dans notre travail. Cependant, l'identification du phénomène ne nous permet pas de conclure sur sa systématicité. C'est pourquoi la deuxième partie, l'analyse quantitative, devient nécessaire. Cette dernière nous permettra de discuter de la fréquence avec laquelle le phénomène d'interruption intrusive apparaît dans les interactions étudiées.

7.1 Discussion de l'analyse qualitative du phénomène l'interruption intrusive

La problématique de cette contribution se penche sur l'occurrence des interruptions systématiques et routinières de la parole des femmes en milieu scolaire qui s'y configurent comme le résultat de la prise de parole des garçons lorsqu'une fille a été sélectionnée en tant que locutrice. En reprenant le concept de l'interruption intrusive chez Murata (1994), nous avons analysé des interruptions intrusives produites dans des conversations où les locuteurs ont été préalablement choisis dans des activités en contexte scolaire. Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence le placement séquentiel de ces interruptions et comment elles ont été façonnées par les participants.

Nous avons remarqué que les interruptions intrusives identifiées dans notre analyse ont été produites de manière abondante en tant qu'une SPP accomplie par un participant autre que la locutrice sélectionnée par l'enseignant. Parmi les données analysées au chapitre précédent, 22 interruptions ont été effectuées lorsqu'un élève s'est auto-sélectionné dans un point potentiel pour la transition orienté par l'enseignant vers la locutrice engagée dans la conversation. Ces interruptions n'ont pas été produites au moyen d'un chevauchement. Les interruptions intrusives produites séquentiellement comme une SPP, dans notre étude, ont servi à l'expression d'opinion de la part d'un élève qui n'était pas le locuteur actuel. Ces élèves ont violé le droit de parler attribué par l'enseignant à des locutrices, ils ont accompli une action qui a été orientée vers la locutrice choisie par l'enseignant dans un contexte de forte pertinence conditionnelle.

Les élèves se sont auto-sélectionnés aussi pour afficher leurs désaccords à ce qui a été dit par la locutrice actuelle. Lorsqu'une locutrice a accompli une SPP projetée par l'enseignant, ces élèves ont pris la parole dans un point potentiel pour la transition qui a été orienté par les locutrices vers l'enseignant. Nous avons repéré trois occurrences de ce type d'auto-sélection en contexte mixte. Les élèves ont pris la parole notamment pour réfuter les réponses produites par les locutrices préalablement sélectionnées. L'extrait 16 illustre ce phénomène lorsqu'un garçon s'auto-sélectionne et pose une question à la locutrice afin de contester la réponse présentée par la locutrice, action pour laquelle l'enseignant intervient en demandant le silence du garçon.

Les interruptions intrusives ont été également produites au moyen d'un chevauchement. Cette manière d'interrompre celui qui parle a été le second type le plus abondant dans notre corpus. Nous avons repéré douze occurrences de ce type d'interruption où les élèves ont produit soit des perturbations soit de *hitches* pour prendre la parole. Parmi ces chevauchements, les filles se sont mises en concurrence avec ceux qui les interrompent par six fois. Elles ont produit également des perturbations ou *hitches* pour assurer leur rôle de locutrices et garder leur tour de paroles. Dans la première séance analysée, cela se produit, entre autres, pour Noémie qui s'est engagée dans un chevauchement compétitif et, après avoir réussi à assurer son rôle de locutrice, a recours à un *recyclage* de mots dans son prochain tour de parole.

Les chevauchements compétitifs peuvent être accompagnés d'une gestuelle qui sert à afficher la disposition du participant pour garder son tour de parole. Dans la troisième séance (contexte non mixte), par exemple, Linda se lance dans un chevauchement compétitif avec une autre fille. Linda parle trop fort en produisant une augmentation de sa voix pendant qu'elle se penche en avant et tourne son corps envers la participante qui l'interrompt en affichant son désaccord. Elle se lance dans un chevauchement en regardant directement vers la participante qui l'interrompt en assurant, dans ce cas, son rôle de locutrice, vu que l'autre fille a arrêté sa parole.

L'extrait 18 sert également à illustrer le rôle de la gestuelle dans l'interaction. L'élève Angelina est interrompue lors de sa parole, cependant, elle n'abandonne ni son tour de parole ni ne produit des perturbations ou des *hitches*, elle continue à parler de manière simultanée en regardant directement l'enseignant. Elle ne détourne pas son regard qui est orienté vers l'enseignant et lui aussi se maintient focalisé sur Angelina jusqu'à ce qu'elle accomplisse son tour de parole.

À propos des ajustements séquentiels mis en place par les filles lorsqu'elles sont interrompues, les filles ont eu recours à deux stratégies interactionnelles pour faire face à ces interruptions, à savoir : a) elles se sont engagées à produire des chevauchements compétitifs et b) les filles décident d'abandonner leur tour de parole et d'attendre l'intervention de l'enseignant pour continuer à parler. En effet, nous avons pu observer qu'il existe une tendance, dans notre corpus, à l'abandon du tour de parole par les filles et à l'attente de l'intervention de l'enseignant qui, dans la majorité de cas, sermonne l'étudiant qui a produit l'interruption, et relance la pré-allocation du prochain locuteur. Lors de la production de chevauchements compétitifs, les filles ont eu une tendance à avoir recours à des perturbations, comme l'augmentation du volume de la voix, ce qui a été observé dans les extraits 17 et 21, par exemple.

L'enseignant a également réagi à des interruptions tout au long des interactions. Généralement, il intervient soit à travers la mobilisation de l'interjection « chut ! » en demandant le silence de la classe, soit par des rappels relatifs à des règles pour la prise de parole. Comme nous avons déjà vu, ce sont les conséquences séquentielles déclenchées par l'interruption d'un participant qui explicitent comment le locuteur actuel a perçu cette interruption lors de sa parole.

Dans notre analyse, les interruptions intrusives ont été produites, couramment, en tant que SPP accomplie par l'autre élève que la locutrice préalablement sélectionnée, en tant qu'auto-sélection d'un participant pour afficher un désaccord et à travers des chevauchements compétitifs. En ce qui concerne les conséquences séquentielles, bien qu'il y eût des occurrences de chevauchements compétitifs, les filles ont présenté une tendance à l'abandon de leur tour de parole et à l'attente de l'intervention de l'enseignant pour reprendre leur tour de parole.

7.2 Discussion de l'analyse quantitative du phénomène l'interruption intrusive

Dans une perspective quantitative, les résultats de notre analyse ont montré que les filles ne sont pas seulement plus interrompues que les garçons mais qu'elles sont majoritairement interrompues par des garçons. Les garçons, par contre, sont moins interrompus et ne sont jamais ou presque jamais interrompus par des filles. Ces données sont encore plus parlantes lorsque nous prenons en compte le temps de parole des filles.

En ne regardant que les première et deuxième séances (contexte mixte), il est clair que les garçons détiennent plus la parole que les filles. Lors de la première séance, vingt étudiants ont été présents dont onze garçons et neuf filles. Les garçons ont détenu la parole 23 % du temps contre 6 % pour les filles. Lorsque nous calculons le temps moyen de parole par étudiant, nous remarquons qu'un garçon a parlé en moyenne trois fois plus qu'une fille. Pour la deuxième séance, dix-neuf étudiants ont été présents dont dix garçons et neuf filles. Nous avons observé que les garçons ont parlé 50 % plus que les filles. Ces résultats nous permettent de renforcer ce qui a été explicité dans la référence à Tannen (1990), dans laquelle l'auteur souligne le fait que les hommes gardent plus longtemps la parole dans une conversation que les femmes. Ces résultats remettent en cause la croyance sociale que les femmes sont plus bavardes que les hommes.

À propos des interruptions en fonction du genre, même dans la première séance où le nombre d'interruptions subies par chaque genre est proche (huit par des filles et six par des garçons), il est évident que les filles sont extrêmement plus interrompues que les garçons vu qu'elles ont parlé trois fois moins en moyenne. Afin de produire une comparaison quantitative, pour les séances 1 et 2, nous avons calculé le nombre d'interruptions moyen par étudiant et par genre. Le résultat montre que pour la première séance, chaque garçon a été interrompu 0,5 fois contre 0,9 pour les filles en moyenne. Pour la deuxième séance, chaque garçon a été interrompu 1,1 fois contre 2,7 pour les filles en moyenne. Il est important de remarquer que le temps de parole des garçons est supérieur à celui des filles, ce qui montre que les filles ont été systématiquement plus interrompues que les garçons quelle que soit la séance. Les résultats de notre analyse convergent vers les études de West & Zimmerman (1975, 1985) où les auteurs démontrent que les femmes sont systématiquement plus interrompues que les hommes dans une conversation.

Nous voudrions élargir notre discussion vers l'origine des interruptions. La source de l'interruption a été divisée en trois types différents de participants : fille, garçon et inconnu. Dans le cadre de cette analyse, nous n'avons pas considéré les interventions faites par l'enseignant. Les garçons n'ont été interrompus que par des garçons dans la première séance. Ce n'est pas du tout le cas des filles qui ont été interrompues seulement une fois par une autre fille et toutes les autres fois par des garçons ou des inconnus. La deuxième séance relève de la même tendance, des garçons ont été interrompus majoritairement par des garçons et des filles ont été interrompues majoritairement par des garçons.

Les résultats de notre analyse ont montré que pour les séances qui se sont déroulées en contexte mixte, nous avons une superposition de trois facteurs pouvant impacter la parole des filles à l'école : le temps de parole des filles est inférieur à celui des garçons ; les filles sont plus interrompues que les garçons, et les filles sont majoritairement interrompues par les garçons.

Jusqu'à présent, seules les activités en contexte mixte ont été discutées mais cela ne nous permet pas de conclure sur les interruptions subies par les filles en absence de garçons. Lors de la troisième séance, les filles n'ont subi que quatre interruptions intrusives contre vingt-quatre interruptions intrusives lors de la deuxième séance, par exemple. Il convient de noter que le temps de parole des élèves entre la deuxième et la troisième séance est très proche. Cependant, il n'y a eu que quatre interruptions dans la séance où il n'y avait que des filles contre trente-cinq dans la deuxième séance où des filles et des garçons ont été présents. Ces derniers résultats convergent avec une autre thèse présentée par Tannen (1990) dans laquelle l'autrice affirme que les femmes ont une tendance à produire plutôt des interruptions collaboratives qu'intrusives dans une conversation.

L'analyse à laquelle s'est consacré ce travail visait à répondre à la question suivante : « À l'école, les filles sont-elles systématiquement interrompues ? ». Pour ce faire, nous avons choisi trois leçons de français L1 portant sur des activités à l'oral afin d'étudier les procédés mis en place par les participantes lors d'une conversation. Les résultats de notre étude ont montré que, dans le contexte pris en compte, les filles sont plus interrompues que les garçons. D'ailleurs, l'analyse de notre corpus a montré que ces interruptions sont produites presque toujours par des garçons. Ainsi, les résultats ici présentés convergent vers les résultats montrés par Murata (1994), West & Zimmerman (1975, 1985) et Tannen (1990), par exemple. Les filles détiennent un temps inférieur de parole par rapport à celui des garçons, elles n'ont pas tendance à interrompre les garçons et, quand elles parlent, elles sont systématiquement interrompues. En plus, elles sont interrompues par les garçons.

7.3 Implications pratiques

Les résultats de notre analyse pointent vers une tendance à l'interruption systématique de la parole des filles par des garçons en classe. D'ailleurs, les filles détiennent un temps de parole inférieur à celui des garçons. L'école est l'une des institutions centrales au sein de plusieurs sociétés, où les individus n'apprennent pas seulement des savoirs encyclopédiques mais ils

sont constamment exposés aux enjeux de la parole-en-interaction. Les élèves sont engagés à de très nombreuses activités à l'oral, dont ils y apprennent donc comment se comporter dans une conversation, comment donner une réponse ou exprimer son opinion, par exemple.

Afin d'assurer un environnement équitable d'apprentissage, il faut prendre en compte le genre et ses implications sur l'interaction lors de la planification d'une activité. Étant donné que ces interruptions se sont produites de manière routinière, l'enseignant peut établir (et négocier) des règles différentes pour la prise de la parole en classe. Pour illustrer la théorie, nous pouvons imaginer les pratiques pédagogiques suivantes :

- Les enseignants peuvent effectuer des pré-allocations de tours de parole à tour de rôle à l'égard du genre. En d'autres termes, à chaque fois qu'un garçon est choisi comme locuteur actuel, le prochain locuteur devra être une fille ;
- À chaque fois qu'un garçon s'auto-sélectionne pour exprimer son opinion, après l'achèvement de son tour de parole, si aucune fille s'est auto-sélectionnée ou a demandé la parole, l'enseignant s'engage à encourager les filles à s'exprimer ;
- Compte tenu de la tendance des filles à l'abandon de leurs tours de paroles lors d'une interruption, l'enseignant peut intervenir après ces interruptions et refait la pré-allocation de tour de parole en choisissant la fille qui a été interrompue ;
- Dans des cadres de discussions de thèmes de société, les enseignants peuvent proposer des discussions concernant le thème « interruption de la parole de filles ». Les élèves peuvent être exposés à des résultats des recherches et être invités à présenter des propositions qui visent la construction d'une pratique interactionnelle équitable.

Dans un premier temps, il est possible que les filles n'aillent pas s'engager à devenir des locutrices, c'est l'un des résultats d'une histoire entourée par le silence. Ainsi, un des rôles de l'école est d'encourager, d'accueillir et de respecter la parole de ces filles sans les mettre mal à l'aise. Après tout, changer les « règles du jeu » demande du temps, de la patience, de l'engagement, le renouvellement de certaines pratiques pédagogiques et du respect.

8. Conclusion

Au cours des dernières décennies, des études portant sur les différences entre la parole des femmes et la parole des hommes (West & Zimmerman, 1975, 1983, 1987 ; Tannen, 1990 ; Murata, 1994) ont démontré une tendance à l'interruption systématique de la parole des femmes par les hommes. Ces chercheurs montrent que les interruptions se déroulent aussi bien dans des interactions institutionnelles que dans des interactions quotidiennes. Le niveau d'intimité entre les participants est une autre variable qui n'a pas joué un rôle sur les enjeux de l'interruption chez les femmes.

Nous pouvons imaginer qu'entre des participants ayant moins d'intimité les règles concernant la prise de parole seraient plus respectées en raison de la politesse qui entoure et guide les interactions, toutefois, ce n'est pas le cas. Les femmes sont toujours interrompues en dépit des niveaux d'intimité ou du statut des participants impliqués dans l'interaction. Les auteurs mentionnés dans ce travail ne convergent pas vers les mêmes conclusions à propos des motivations du phénomène observé, bien qu'ils s'appuient sur la notion d'une domination masculine qui résulte d'une division sociale qui favorise davantage les hommes au sein des sociétés.

La motivation pour notre choix d'analyser les interruptions intrusives à l'école s'est fondée sur un intérêt scientifique de comprendre comment ces interruptions se déroulent à partir d'une perspective de la linguistique interactionnelle. Nous examinons quels procédés ont été mobilisés par les participants lors de la production d'une interruption afin d'identifier une possible systématisme du phénomène étudié. Après tout, dans une société où les femmes sont interrompues lors des interactions, nous pouvons supposer que cette pratique conversationnelle pourrait être reproduite aussi de manière routinière à l'école.

Les résultats de notre analyse ont montré que, comme dans d'autres contextes interactionnels susmentionnés dans les références citées dans ce travail, les filles sont également interrompues à l'école. En outre, elles sont interrompues presque majoritairement par des garçons. En prenant en compte le contexte qui a fait l'objet de notre étude, les filles ont été interrompues 80 % plus que les garçons dans la première leçon analysée et 150 % plus que les garçons dans la deuxième séance. L'autre facteur également saillant parmi les résultats que nous avons montrés, est que les filles détiennent un temps inférieur de parole par rapport à celui de garçons. Notre analyse a montré que la moyenne de temps de parole détenu par filles a été inférieure à celle des garçons d'au moins 50 % dans la deuxième leçon et, dans la

première leçon, un garçon a détenu la parole en moyenne trois fois plus qu'une fille. Ce résultat peut nous orienter vers une remise en cause de la croyance sociale reposée sur l'idée que les femmes sont trop bavardes.

L'examen détaillé de notre corpus nous a permis d'identifier les caractéristiques linguistiques de ces interruptions. Dans un contexte interactionnel où les participants ont été préalablement choisis, les filles ont subi des interruptions intrusives notamment à travers l'auto-sélection d'autres participants lorsqu'elles ont été censées accomplir une SPP projetée par l'enseignant. Ces interruptions ont été également conçues en tant que des chevauchements compétitifs lors de la parole des filles. Les participants ont interrompu les filles aussi bien pour donner leurs réponses à la place des locutrices que pour contester la réponse présentée par ces filles. Ils ont eu recours à des perturbations, comme la coupure de la parole et l'étirement de syllabe ou à des *hitches*, comme l'augmentation du volume de la voix pour prendre la parole en dépit de la pré-allocation des tours faite par l'enseignant.

Tannen (1990) souligne que la sphère publique est historiquement destinée à parole des hommes, ils sont plus compétitifs et gardent plus de temps de parole. L'autrice affirme encore que les femmes ont une tendance à produire des interruptions plutôt collaboratives, ce qui leur a collé l'étiquette de bavardes. Notre analyse pointe vers les mêmes résultats, malgré les années qui séparent nos travaux. Dans le contexte analysé, les filles ont été systématiquement interrompues par des garçons qui gardaient un temps supérieur de parole, ce qui remet en cause le « bavardage féminin ». La classe est une des sphères publiques où la parole des hommes résonne de manière plus forte et occupe beaucoup plus d'espace que la parole des filles. Weatherall (2002) propose aux analystes en AC d'envisager le genre en tant qu'une catégorie omniprésente vers laquelle les participants se sont orientés dans une conversation de manière plus ou moins évidente. Ainsi, une partie très importante de ces interruptions peut être comprise de la perspective de Weatherall. Les interruptions intrusives systématiques chez les filles peuvent être le résultat de cette orientation vers le genre qui ne laisse pas toujours des traces évidentes dans l'interaction. Cette orientation vers la catégorie genre valide et renforce les pratiques interactionnelles des hommes et des femmes présentées dans l'étude de Tannen.

Bien que nos résultats convergent vers les résultats des études présentées dans ce travail (West & Zimmerman, 1975, 1983, 1987 ; Tannen, 1990 ; Murata, 1994 ; Stokoe & Smithson, 2001 et Weatherall, 2000, 2002), ils ont été obtenus à travers l'analyse d'un corpus restreint d'interactions en classe, nous avons choisi trois cours de français L1 portant

sur des discussions à l'oral. Cela nous a semblé très pertinent vu qu'il existait l'occasion d'analyser des caractéristiques conversationnelles de la même classe mais dans deux contextes différents : deux séances en contexte mixte et une séance en contexte non mixte où il n'y avait que des filles présentes dans la troisième leçon. Ce corpus nous a permis de présenter une comparaison entre non seulement le taux d'interruption entre ces séances mais également à propos des méthodes mises en place par les participants en interaction.

En revanche, nous avons limité notre champ d'analyse, ce qui ne nous permet pas de conclure que cette tendance à une interruption systématique chez les filles se reproduit avec les mêmes caractéristiques linguistiques ou avec la même fréquence dans d'autres contextes en milieu scolaire. En d'autres termes, les résultats peuvent varier en fonction d'autres facteurs comme les enseignants qui gèrent l'activité en cours ; les caractéristiques de la tâche en cours ; les règles de prise de parole négociées entre les participants en interaction ; les tranches d'âges des élèves impliqués dans l'interaction ; les types de cours qui sont animés, comme en chimie ou mathématiques, par exemple. Ainsi, les possibilités des études qui s'ouvrent au sujet de l'interruption intrusive chez les filles à l'école sont vastes.

De plus, à un autre niveau d'analyse, l'identification et la compréhension du phénomène d'interruption intrusive chez les filles à l'école peuvent également mener à des discussions très intéressantes dans d'autres branches d'études comme la sociologie ou la philosophie. L'école est une institution centrale au sein de plusieurs sociétés et qui accueille des sujets depuis qu'ils sont très petits. C'est à l'école que les processus de socialisation (Mondada, 1995) d'un individu s'intensifient et que les sujets sont en contact avec les valeurs et normes sur lesquelles s'est fondée une société. Cette institution joue donc un rôle extrêmement important dans le renforcement ou dans la déconstruction des valeurs qui composent la société à laquelle elle appartient. Ainsi, une étude concernant l'interruption intrusive chez les filles dans cette institution peut apporter des pistes par rapport à une possible « naturalisation » du phénomène étudié.

À la lumière de la pensée sociologique de Bourdieu (1998, 2014), nous pouvons interpréter l'interruption chez les femmes ainsi qu'un temps de parole réduit par rapport à celui des hommes comme un type de *violence symbolique* acceptée et reproduite dans plusieurs sphères sociales. Ces interruptions renforcent l'idée que l'opinion d'une femme est moins importante que celle d'un homme et aident à perpétuer la dévalorisation de la parole des femmes aussi bien que de leurs pensées et opinions. En prenant cette perspective analytique, nous pouvons nous poser des questions relatives à l'impact de ces interruptions sur

l'apprentissage chez les filles, dès qu'il soit démontré une systématique de cette pratique interactionnelle à l'école dans le cadre d'une étude plus large. Cette réflexion peut converger avec la proposition de l'Organisation des Nations Unies (2017), où dans son projet de Planification de l'éducation pour les États membres l'un des objectifs est d'assurer un environnement vraiment équitable à l'égard des enjeux de genre à l'école, ce qui n'est pas compatible avec un temps de parole réduit des filles ou une possible dévalorisation de leurs pensées en milieu scolaire.

Pour conclure, notre travail vise à donner une première contribution à l'étude du phénomène de l'interruption intrusive à l'école. Nombreuses sont les perspectives d'études futures qui peuvent toucher différentes branches des études relatives à la parole-en-interaction à l'école, mais il temps de clore ce texte afin de laisser la place aux travaux futurs.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1998) : *La domination masculine*. Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (2014) : *Langage et le pouvoir symbolique*. Point.

Butler, J. (1990) : *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.

Cicurel, F. (2001) : Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ? In Martine Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Université de Poitiers, 203-210.

Cicurel, F. (2002) : La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 145-164.

Drew, P & Heritage, J. (1992) : Talk at work: Interaction in institutional settings. *Studies in Interaction Sociolinguistics 3*. Cambridge : Cambridge University Press.

Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2007) : Putting communities of practice in their place. *Gender & Language*, vol. 1, 27-37.

Evnitskaya, N. & Berger, E. (2017) : Learners' multimodal displays of willingness to participate in classroom interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse*, 71-94.

Fasel, V. (2009) : L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage. Consulté le 11 juin 2019 sur : https://doc.rero.ch/record/12606/files/Th_FaselV.pdf

Fasel Lauzon, V. (2016) : L'oral en classe de langue seconde. In *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de langue seconde*. Peter Lang, 15-21.

Fasel Lauzon, V. & Pochon, E. (2010) : Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe. *Pratiques* 147-148, 105-130.

Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013) : Focus on form as interactional accomplishment. *International Review of Applied Linguistics*, 323-351.

Foucault, M. (1989) : *Microfísica do poder*. Graal.

- Garfinkel, H. (1967) : *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001) : Analyse conversationnelle. In Holtus G (éd.), *Methodologie : (Sprache in der Gesellschaft, Sprache und Klassifikation, Datensammlung und -verarbeitung)*. Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL). Vol 1, 2. Tübingen : Niemeyer, 196-250.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B (2013) : The Conversation Analysis Approach to Transcription. In Sidnell, J & Stivers T. (éds), *The Handbook of Conversation Analysis, First Edition*, 57-76.
- Heritage, J. (1984) : *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Heritage, J. (2004) : Conversation analysis and institutional talk. In David Silverman (éd.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. Sage : London.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) : *Les interruptions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Liddicoat, A. (2007) : *An introduction to conversation analysis*. London : Continuum.
- Louro, G. (1997) : *Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ : Vozes.
- McHoul, A. (1978) : The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mondada, L. (1995) : Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22 (Mar), 55–89.
- 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*, v. 50, 21–66.
- Mondada, L. (2012) : L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca : entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA* 95, 97-121.
- Mondada, L. (2016) : Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, 336–366.
- Murata, K. (1994) : Intrusive or cooperative? A crosscultural study of interruption. *Journal of Pragmatics*, 385-400.

- Ostermman, A-C. (2008) : Análise da Conversa (Aplicada) como abordagem para o estudo de linguagem e gênero: O caso dos atendimentos a mulheres em situação de violência no Brasil. *Athenea Digital*, v. 14, 245-266.
- Pekarek, S. (2008) : Organisation séquentielle et configurations syntaxiques de la parole-en-interaction : l'exemple des constructions disloquées. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris.
- Sacks et al. (1974) : A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, 696-735.
- Sacks, H. (1972) : An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. In Sudnow, D. (org.), *Studies in Social Interaction*. New York : Free Press, 31-74.
- Schegloff, E. et al. (1977) : The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53.
- Schegloff, E. (1987) : Recycled Turn Beginnings: A Precise Repair Mechanism in Conversation's Turn-taking Organization. In Button G. & Lee J. R. E. (éds.), *Talk and Social Organization*. Clevedon : Multilingual Matters, 70-85.
- Schegloff, E. (1997) : 'Whose Text? Whose Context?'. *Discourse & Society*, 165-87.
- Schegloff, E. (2000) : Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, v. 29. Cambridge University Press, 1-63.
- Schegloff, E. (2002). Accounts of Conduct in Interaction: Interruption, Overlap, and Turn-taking. In Turner, J. H. (Org.), *Handbook of Sociological Theory*. New York : Kluwer Academic/Plenum, 287-321.
- Schegloff, E. (2006) : Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. Consulté le 05 juin 2019 sur : <https://www.researchgate.net/publication/280745816>
- Scot, J. (1998) : Gender: a useful category of historical analyses. *Oxford University Press*, 1053-1075.
- Seedhouse, P. (2004) : The interactional architecture of the language classroom: A conversation analytic perspective. Malden : Blackwell.

Sert, O. (2011) : A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms. Consulté le 15 juin 2019 sur : <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/bitstream/10443/1331/1/Sert%2011.pdf>

Sert, O. & Seedhouse, P. (2011) : Introduction: conversation analysis in applied linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (1), 1-14.

Stokoe, E-H & Smithson, J. (2001) : Making gender relevant : conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse and Society*, 243-269.

Talbot, M. (2003) : Gender Stereotypes: Reproduction and Challenge. In Holmes, J. & Meyerhoff, M. (éds.), *The Handbook of Language and Gender*. Blackwell Publishing Ltd, 468-486.

Tannen, D. (1990) : Who's interrupting? Issues of dominance and control. In *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York : William Morrow, 188-215.

UNESCO & IIEP (2017) : *Planifier l'éducation, préparer le futur : 10^e stratégie à moyen terme, 2018-2021*. Consulté le 07 août 2019 sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_fre?posInSet=1&queryId=a81672b3-eb79-4ca6-a5bd-de5d3058babf

Verbunt, G. (2001) : Identité(s). In Verbunt, G. (dir.). *La société interculturelle*. Paris, Le Seuil, 1-89.

Weatherall, A. (2000) : Gender relevance in talk-in-interaction and discourse. *Discourse and Society*, 286-288.

Weatherall, A. (2002) : Towards understanding gender and talk-in-interaction. *Discourse and Society*, 767-781.

West, C. & Zimmerman, D. (1975) : Sex roles, interruptions and silences in conversations. In Thorne, B. & Henley, N. (Org.), *Language and sex: difference and dominance*. Rowley : Newbury House, 29-105.

West, C. & Zimmerman, D. (1983) : Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. In Thorne, B. *et al.* (éds.), *Language, gender and society*. Cambridge, MA : Newbury House.

West, C. & Zimmerman, D. (1987) : Doing gender. *Gender and Society*, 125 – 151.

Annexes

Conventions de Transcription du Centre de Linguistique Appliquée

(0.2)	pauses (chronométrées)
bonjou:::r	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 : selon la durée)
?	intonation montante
,	intonation légèrement montante
¿	intonation légèrement descendante
.	intonation descendante
bonj- bonjour	troncation / interruption
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
bonjour	emphase
bonJOUR	volume fort
bon°jour°	volume faible (°°bonjour°°) pour encore plus faible/chuchotement
>bonjour<	débit particulièrement rapide
<bonjour>	débit particulièrement lent
[]	début et fin d'un chevauchement de tours de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible (un x par syllabe)
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air
h. hh. Hhh.	expiration
£bonjour£	voix 'souriante'
bonj(h) ou (h)r	mot prononcé en riant
bon#jour#	voix 'cassée'
bon↑jo↓ur	changements marqués de l'intonation (montante/descendante)
((écrit: 1.0))	commentaire
+jour+ ((lisant))	indication du segment concerné par un commentaire
*bonjour	indication du début d'un geste ou d'un mouvement
%CLA	ligne pour les indications non-verbales