**La relation entre enseignant-expert et apprenant(s) :
quelle issue à la transgression des places dans l'interaction didactique ?**

Laura NICOLAS, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, IDAP-DILTEC

Introduction

Comme toute interaction en contexte professionnel, la communication didactique « met en présence un expert et un profane » (Laforest 93). Le lien entre expertise et pouvoir a largement été convoqué dans la description de l'ordre interactionnel (Lemke), l'expertise conférant une place haute à l'individu et la « non-expertise » le renvoyant à une place basse. Or, si les enseignants reconnaissent l'expertise de certains apprenants, principalement au niveau linguistique et culturel, et médiatisent cette expertise vers les pairs (Schubauer-Leoni ; Auriac), ils leur confèrent davantage le statut de « ressource » que celui d'« expert ». L'expertise de l'apprenant-ressource apparaît en fait comme une compétence devant être médiée par l'enseignant et ne devant pas s'affranchir de la relation hiérarchisée qui sous-tend le dialogue didactique. La relation interlocutive ou « posture interactionnelle » (Rabatel) consiste en la relation « construite dans et par l'activité langagière » (Vion 19). L'enseignant, individu loquace dont la parole experte se doit d'avoir « le dernier mot », poursuit une négociation interactionnelle visant à préserver la relation interlocutive « enseignant-enseigné », et sa place corrélatrice d'expert. C'est de la transgression, par l'apprenant, puis de la négociation enseignante de cette relation dont il est ici question. En effet, si l'on entend la transgression comme le franchissement d'une frontière (physique ou mentale) du point de vue de la norme établie, la négociation des places et des rituels de la communication didactique méritent d'être interrogées en tant que potentiels mouvements transgressifs. Aussi proposons-nous d'analyser deux situations de classe au cours desquelles une enseignante tente, à la suite d'interventions apprenantes qu'elle juge transgressives, de rétablir un ordre interactionnel qui lui permette de conserver sa position d'experte dans la langue et sur le sujet abordé.

Cet article se divise en trois parties. En s'appuyant sur les apports de l'analyse conversationnelle et des recherches sur les pratiques enseignantes, on commence par effectuer un point théorique sur l'ordre de l'interaction didactique en tant qu'« objet pouvant être transgressé ». Dans un second temps, on exemplifie une situation vécue comme transgressive par l'enseignant, et on analyse l'issue à cette transgression : l'enseignante observée se « désaffilie », c'est-à-dire se *désengage* de l'apprenant de manière à lui intimer un implicite ordre de retour vers sa place de novice. Dans une troisième partie, on propose un

autre exemple, issu du même corpus de classe, où l'enseignante met la transgression de sa place d'enseignante-experte par une apprenante au service de l'apprentissage du groupe entier. A travers un « renversement interactionnel » par lequel elle confère à l'apprenante la place d'experte et opte pour la place corrélatrice de novice, l'enseignante transforme la transgression apprenante en une opportunité d'apprentissage collectif : elle donne à l'apprenante la possibilité d'exprimer son savoir sur un thème particulier (ici, la dépression), afin d'élargir les frontières de la connaissance des pairs sur ce sujet, tout en faisant parler l'apprenante dans la langue-cible.

Précision méthodologique

La méthode d'enquête et de recueil de données qui a été suivie s'ancre dans les courants de la microsociologie, de l'ethnométhodologie et de l'analyse des activités. Plus précisément, elles font appel au paradigme de « l'agir professoral » (Cicurel, *Interactions* ; Rivière, *Spécificités*) qui envisage l'action enseignante à partir de la double approche interactionniste et cognitive¹. Dans un premier temps, les pratiques enseignantes sont filmées, en situation, puis les vidéos sont montrées aux enseignants durant un entretien dit d'« autoconfrontation », afin qu'ils les commentent eux-mêmes. On considère, dans la lignée de Violaine Bigot et Lucile Cadet et de Francine Cicurel (*Interactions*), que toute recherche portant sur les analyses d'interactions trouve dans les verbalisations enseignantes un éclairage essentiel sur les pratiques de classe. Richard Etienne et Alain Jean posent ainsi la base d'une connaissance scientifique de « ce que fait le professionnel quand il agit », connaissance qui, malgré son caractère herméneutique, n'en constitue pas moins un apport essentiel à la compréhension de la fabrique de l'action :

Comme il ne peut se connaître et se faire connaître (ou reconnaître) au moment où il fait puisqu'il est préoccupé par le faire et non par le dire sur le faire, comment déclencher et utiliser sa réflexion sur l'action passée pour en faire un élément constitutif du savoir sur son savoir caché et a posteriori construire une didactique professionnelle ? (433)

Le courant de l'analyse des pratiques enseignantes se voit ici rejoint par celui de la pensée enseignante (*teacher cognition*), qui, basé sur une reconnaissance émique et non plus étique² de l'agir professoral, envisage l'enseignant comme un acteur rationnel (Shavelson et Stern), un « preneur de décision actif, réfléchi, focalisé sur la pratique et sensible à un réseau contextualisé de connaissances, de pensées et de croyances » (Borg 81). Aussi les commentaires (ou « verbalisations ») des enseignants sont-ils entendus sous l'angle de la réflexivité, en tant que « mouvement de pensée au cours duquel l'acteur met à distance le registre de l'expérience vécue pour la mettre en mots » (Vinatier et Altet 72).

Dans cet article, les extraits d'auto-confrontation sont présentés de la manière suivante : d'un côté, la transcription des interactions filmées et observées³, de l'autre, les verbalisations de l'enseignante sur cette même interaction. Certaines verbalisations sont également présentées seules quand elles ne nécessitent pas la présence de la transcription d'interactions pour leur compréhension. C'est à partir de ces extraits que sont ensuite présentées nos réflexions sur la transgression de la relation interlocutive. Ce choix méthodologique privilégie donc une étude qualitative, singulière et non comparative ; si elle ne saurait rendre compte des pratiques enseignantes dans leur ensemble, cette méthode a l'avantage de permettre une analyse approfondie de relations interlocutives particulières.

1. La relation interlocutive entre enseignant-expert et apprenant-ressource : quelle transgression ?

L'interaction de classe a ceci de particulier qu'elle constitue un système répondant à la fois à des caractéristiques conversationnelles universelles (nécessité de la protection de sa crédibilité et existence d'un rituel de communication) et à des caractéristiques propres au monde de la classe (relations asymétriques, existence d'un contrat implicite orienté vers une finalité didactique et pédagogique). On postule ci-dessous que l'ordre spécifique qui sous-tend l'interaction didactique est susceptible d'être transgressé par certaines interventions apprenantes, dans la mesure où le positionnement de l'apprenant en tant qu'« expert » peut être vécu comme « menaçant » pour la place d'expert de l'enseignant.

L'ordre de l'interaction didactique

L'interaction didactique s'effectue au sein d'un cadre spatio-temporel prédéfini (lieu, horaires, etc.) institutionnalisé et à but éducatif. Elle est structurée par des modes d'organisation spécifiques, souvent contraints par des enjeux pré-existants à l'interaction (modalités d'évaluation, politique éducative de l'établissement, gestion administrative, etc.). L'analyse du cadre de la communication didactique met en exergue l'existence d'un accord entre les participants de l'interaction en classe, un « contrat multiforme qui s'instaure dans toute situation d'apprentissage dès l'instant où un maître et des élèves vont s'efforcer de prendre en compte les « horizons d'attente » respectifs que le contexte, étroit ou large, fait naître automatiquement » (Bernié et al. 131).

[L'enseignant et les apprenants] sont liés par un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations. E a pour devoir de transmettre à A un savoir et un savoir-faire⁴. C'est effectivement une des attentes de A, qui, dans ses représentations, associe E avec la détention du savoir. A a le devoir

d'engranger, de conserver et d'utiliser ce qui lui a été transmis. Corrélativement, E a le droit de vérifier si A sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de ce savoir-dire et/ou de ce savoir-faire. Autrement dit, il a mandat de perquisition et droit de réquisition de prestations langagières. Par ailleurs, E a le droit de gestion des procédures pédagogiques et le devoir d'animation des différentes phases de la transmission et de l'évaluation. En contrepartie, A a le droit de demander-d'exiger- des explications, des informations, des évaluations et des corrections et le devoir de répondre à toute injonction procédurale, toute élicitation de discours émanant de E. (Boissat 263-264)

C'est parce que le contrat didactique circonscrit les rôles de chacun à l'aune de la détention du savoir qu'il légitime d'une part la hiérarchisation des rôles qui découle de cette détention, et d'autre part les attentes de chaque partie. Ce « plus petit contrat commun » institue « les droits et les devoirs » (263-264) de chaque partie et constitue les règles d'une communication très peu remise en question : « [...] reste que les clauses premières font l'objet d'une représentation communément admise (sauf en cas de subversion) et tellement bien admise qu'elle n'est, dans la plupart des classes, pas soumise à négociation et que le contrat, ainsi établi, fonctionne implicitement » (264). Cependant, à l'instar de toute norme, l'acceptation implicite de la règle n'en laisse pas moins la possibilité aux participants de la transgresser. Plus précisément, dans le cas qui nous occupe, on parlera de « vécu de transgression », dans la mesure où justement le contrat régulant les prises de parole en conversation est implicite : contrairement à une transgression *physique* de l'ordre topographique de la classe (par exemple, un apprenant qui s'assiérait au bureau de l'enseignant sans y être invité), la « transgression interactionnelle » dont il est question ici n'est jamais explicitement manifestée ou sanctionnée. En aucun cas ne constatons-nous d'intention explicite, de la part des apprenants-ressources, de prendre la place de l'enseignant-expert. Par contre, le « vécu de transgression » n'en reste pas moins effectif : on constatera, chez l'enseignante observée, l'évaluation explicite (en entretien) de la place des apprenants en termes d'expertise et la négociation implicite (en interaction) de cette place par rapport à la sienne. Face aux initiatives apprenantes jugées transgressives, on verra que l'enseignante 1) tend à reprendre la parole ou à la laisser à un autre apprenant et 2) déclare en entretien que cet apprenant n'a pas à prendre la parole sur ce sujet-là. En ajoutant le terme « vécu » à celui de « transgression », on privilégie une approche subjective de la transgression, une approche nécessaire ici dans la mesure où la parole vécue comme transgressive par l'enseignante observée ne l'aurait peut-être pas été par un(e) autre.

Malgré le caractère subjectif nécessairement contenu dans tout jugement sur l'ordre établi et, donc, sur la transgression de cet ordre, il est évident que l'enseignant se base, pour

juger de la transgression, sur les caractéristiques de cet ordre. Or, en contexte didactique, à l'instar de nombreuses autres situations, l'un des participants possède davantage de savoir, sur un sujet précis, que les autres, et c'est à l'aune du « degré de savoir » qu'est souvent jugé le caractère transgressif des prises de parole en classe. Evelyne Rosen et Clauss Reinhardt relèvent deux modes de gestion de l'asymétrie en interaction exolingue :

- l'asymétrie est acceptée par les participants (il y a consensus), ce qui permet l'établissement d'un « contrat de communication » ;
- l'asymétrie peut être remise en question et se trouver « à l'origine d'une rupture (provisoire) de la collaboration et entraîner blocage de la communication et perte de face » (165).

La situation ritualisée de la communication didactique engendre donc, en soi, un comportement de déférence vis-à-vis de la personne la plus savante. Cette auto-obligation de considération pour le « sujet compétent » (Charaudeau) instaure une relation hiérarchique ou « verticale » (Kerbrat-Orecchioni, « Construction ») entre les participants. C'est cette hiérarchie qui est circonscrite à travers les notions de symétrie et d'asymétrie, définies par Erving Goffman comme suit : « Aux termes d'une règle symétrique, chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et attentes que ceux-ci ont par rapport à lui [...]. La règle assymétrique, au contraire, fait en sorte que l'on traite les autres autrement que l'on en est traité » (47-48).

La notion de réciprocité et d'égalité du traitement et des attentes est au cœur de ces définitions : c'est la mesure avec laquelle les participants peuvent se donner et recevoir les uns des autres qui instaure la relation d'asymétrie, ce qui explique que, dans le cadre de la classe, cette relation soit à l'avantage de l'enseignant. Cette asymétrie est entendue comme nécessaire à la réussite de la conversation : « Pour qu'un rapport de communication puisse s'instaurer, il faut cette différence initiale, de nature et de quantité d'information, qui seul explique que l'on commence à écouter et que l'autre se fasse entendre » (Jacques 195). L'asymétrie apparaît ainsi d'autant plus nécessaire, en interaction didactique, dans la mesure où seule l'inégalité des savoirs légitime l'existence de cette interaction.

L'initiative de l'apprenant comme potentielle transgression de la place d'expert de l'enseignant

« Il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélative » écrit François Flahault (58). La position de la parole, c'est-à-dire la manière dont le locuteur se positionne à travers son discours (la manière dont il prend, coupe

et donne la parole, le contenu de son message, le ton de sa voix, les mots qu'il emploie, etc.) traduit un « rapport de place » (Kerbrat-Orecchioni, « Construction ») entre les interlocuteurs. Même si elles sont pré-définies par le cadre de l'interaction, en particulier en structure éducative, les places sont en constante négociation :

- soit que le *locuteur tende vers la négociation effective de cette place* (par exemple, un apprenant qui insiste pour prendre la parole *en disant que c'est à lui de parler*),
- soit que la prise de parole par un locuteur *soit vécue comme une négociation de place* par l'interlocuteur (par exemple, l'enseignant qui refuse la prise de parole apprenante *parce qu'il pense que l'apprenant cherche à prendre le contrôle de l'interaction*). C'est de ce deuxième type de négociation dont il est question ici.

En classe, l'enseignant – en tant que figure institutionnelle – possède, de fait et avant même de rencontrer les apprenants pour la première fois, une place dite « haute » sur l'axe vertical de la relation (Kerbrat-Orecchioni). Dans la mesure où les places entretiennent une relation de réciprocité, la place prise par l'enseignant (position haute) renvoie l'élève à une position basse. Préserver sa place, ou plutôt, agir en adéquation avec la place que lui confère son rôle, amène l'enseignant à appliquer certaines règles d'action. L'occupation d'un volume de parole plus important que les apprenants, la prédominance du questionnement et de l'incitation à la prise de parole, l'exclusivité du diagnostic et de l'évaluation, et enfin l'usage des injonctions font partie de ces règles (Vinatier, *Didactique*). Si les apprenants sont invités à s'exprimer, et que, a priori, ils « ont droit » à tout type d'intervention, on constate que les modalités pragmatiques des propositions apprenantes constituent un puissant critère sur lequel se base l'évaluation de l'enseignante à leur sujet en termes de transgression. Or, on s'intéresse ici aux propositions *initiatrices* des apprenants, que l'on définit comme : « Toute tentative de l'apprenant d'apporter une contribution à la discussion de classe, contribution non sollicitée dans le sens que l'apprenant n'a pas été spécifiquement sélectionné comme le locuteur suivant, et/ou que la réponse qu'il apporte, alors qu'il a été sélectionné, n'est pas celle qu'attend l'enseignant » (Waring 204)⁵.

L'initiative apprenante constitue un risque potentiel de dérangement de l'ordre souhaité par l'enseignante car elle est susceptible d'orienter la conversation dans des directions non souhaitées par l'enseignant : « [...] Une action de prise de parole peut refléter une tentative, réussie ou non, d'entamer, d'altérer, de clore une série de tours reliés séquentiellement ou en d'autres termes, d'influencer le type d'activité qui est menée » (Van Lier 144)⁶. Relativement imprévisibles, les propositions apprenantes non sollicitées sont

déstabilisantes pour les autres participants. À ce paradoxe, inhérent à la position de l'initiative dans l'interaction, s'ajoutent la nature et le contenu de cette initiative. Le « vécu de transgression » semble en effet s'appuyer sur une interprétation des initiatives autant basée sur leur *formulation*, assertions ou questions, que sur leur *contenu propositionnel* :

- D'un côté, les *interrogations*, négociations sur le code ou sur le sens, qui manifestent un besoin de savoir ;
- D'un autre côté, les *assertions*, qui se font la manifestation d'un besoin de communiquer naturel en conversation, mais néanmoins subsidiaire au besoin de savoir.

Les deux exemples qui vont être analysés *infra* ont été choisis dans la mesure où les initiatives apprenantes qui s'y manifestent correspondent au type de propositions apprenantes les plus à mêmes d'être vécues comme transgressives par l'enseignantes. Il s'agit d'une suite de négociations de savoir et d'opinion (Boulima), de nature assertive et non sollicitées par l'enseignante.

2. L'apprenant-ressource, un danger pour l'enseignant-expert ?

Contexte : cette conversation portant sur le sentiment de la passion a été introduite par une question ouverte (« qu'est-ce que c'est la passion/ + comment on l'exprime/ » (TPE 1)), et donne lieu à une trentaine de tours de parole, dont quatre sont attribués à l'apprenante Nadia. En TP 32, E termine la définition du terme « platonique » quand Nadia émet une proposition assertive au sujet du terme « platonique ».

TP	EXTRAIT 1	Commentaire enseignant
32 E	[...] on peut être proche de la personne ou très loin + un amour platonique	« y'a Nadia + qui était bon prof de littérature qu'est très très
33 Nadia	comme dame inspiratrice pour quelques poètes	intéressée par ce genre de
34 E	oh :::	discussion + qui a beaucoup de
35 As	rien	
36 E	comme les dames inspiratrices pour les poètes oui + comment on dit- oui/	culture + donc qui est
	xxx	intervenue »
37 Nadia	on appelle ça la muse hein/	« le problème [de Nadia] c'est que
38 E	muse	c'est une enseignante + dans son
39 Luigi	muse M U S E pas l'amuse mais la +	pays + et ça j'ai le problème j'ai
40 E	muse	
	parce que ma fille elle est elle est +	toujours + enfin j'en ai pas
41 Nadia	prépare + faisait par cœur quelque XXX	énormément mais ça se sent + les
	littérature médié- + médiévale moyen âge	
	++ donc je souviens pas nom de cette	

42 Luigi 43 Nadia	poète Dante mais elle apprit par cœur + quelques petits poésies et il déclarait son amour à + dame inspiratrice oui vous disiez quoi Luigi/ euh : Dante Alighieri oui	gens quelqu'un + elle pose pas de question + elle DIT + Nadia +++ elle a un savoir + donc elle elle est habituée à distribuer son SAVOIR euh et donc elle est en classe elle fait comme si euh un peu + c'est elle qui distribuait le savoir + [...] j'ai très vite su qu'elle était prof de littérature + russe + donc + ça se sentait de toute façon qu'était + elle avait une espèce de posture euh:: de je détiens le savoir je + mais + c'était c'était naturel s'tu veux + y'avait pas de::: + voilà c'était comme ça + »
44 E 45 Luigi 46 E		

On voit ici Nadia initier plusieurs négociations de savoir, face auxquelles l'enseignante opte pour une posture corrective, via des reformulations implicites (TP36). On la voit finalement se désaffilier de Nadia en s'affiliant à Luigi (TP44), ce qui illustre la majorité des échanges avec Nadia qui ont été observés. Face aux fréquentes négociations didactiques et conversationnelles de l'apprenante, E opte pour une « attitude métalinguistique », se contentant de négocier le code, et laisse de côté les négociations conversationnelles, avant de se désaffilier. En entretien, E fait implicitement mention d'une « concurrence », en termes d'expertise, en rappelant le statut professionnel de Nadia (« le problème c'est que c'est une enseignante + j'ai toujours le problème ») et lie ce statut avec la position énonciative de l'apprenante, celle d'une « distribution du savoir » (« elle ne pose pas de question + elle dit »). Entendues, dans une visée pragmatique, comme des formes de constatations de « l'état du monde » (Trognon et Batt), les assertions se différencient des interrogations par leur but illocutoire : elles n'adressent pas, du moins explicitement, une demande à E mais imposent un savoir. C'est dans la mesure où E juge les énoncés apprenants non seulement en terme de « contenu informationnel » mais à l'aune de leur valeur relationnelle qu'elle s'en désaffilie.

Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction se justifie surtout par sa valeur rationnelle (quête d'un rapprochement ou d'une suprématie, souci de protéger sa face, de ménager celle d'autrui, ou de la lui

faire perdre...) même si cette valeur est généralement dissimulée, car moins « officielle », que le contenu informationnel – Watzlawick & al. (1972, 80) remarquent ainsi qu'il est fréquent dans les conversations que l'on s'évertue à tenter de dissiper au niveau du contenu un désaccord qui se localise en fait au niveau de la relation [...]. (Kerbrat-Orecchioni, « Construction », 70)

Nadia est une apprenante que l'on pourrait qualifier de « sur-énonciateur », en tant qu'elle contraint les autres participants à l'interaction à « se positionner par rapport à elle, et [exerce] ainsi une influence décisive tout au long de la séquence » (Rabatel). Non seulement est-elle un locuteur très actif, prenant la parole de manière répétée, mais elle exprime de nombreuses « hypothèses interprétatives et alternatives » (Rabatel). Ces hypothèses, entendues comme des négociations d'opinion et de savoir, peuvent amener les participants à ressentir un « vécu d'intrusion » (Kerbrat-Orecchioni, *Interactions*, 180) qui vient « polluer » la relation interlocutive. La non affiliation enseignante, courtoise mais néanmoins effective, à ces négociations n'équivaut pas à un rejet du contenu propositionnel, car E ne contredit pas l'apprenante. Elle s'apparente plutôt à un refus de la position de Nadia comme experte (ici, dans le domaine de la poésie) : la détérioration de la relation interlocutive invalide en quelque sorte le contenu de l'énoncé apprenant aux yeux de l'enseignante. La négociation de place, provoquée par le vécu de transgression ressenti par l'enseignante, prend le dessus sur la négociation de sens, et aboutit, dans la majorité des conversations, à la désaffiliation enseignante des propos de Nadia.

En entretien, l'enseignante tient beaucoup à souligner son expertise, un « attribut », dans les termes de Goffman, qui pour elle dépasse son statut de « connaisseur de la langue ». Elle assimile l'expertise tant à un savoir-faire professionnel englobant les différentes compétences d'étayage de l'enseignant (« guide », « animateur ») qu'à « ce qu'elle est », sa personne. Aussi semble-t-il logique que la remise en cause, par la « rivalité » d'un apprenant-expert, de ses attributs d'expertise la touchent au niveau personnel. La place d'expert qu'elle occupe, en tant que professionnelle de l'enseignement, ne peut être remplacée par celle d'un pair, dans la mesure où même si la connaissance que ce dernier possède de la langue ou du thème abordé ne suffit pas pour la médiation des contenus. L'expertise enseignante ne relève pas d'un savoir en termes lexicaux et syntaxiques, mais d'un savoir-faire, d'un « savoir-transmettre » et d'un « savoir-médiatiser le savoir » qui dépasse le répertoire langagier de l'apprenant-ressource : il n'est pas seulement celui qui « sait mieux » que les As, mais également « celui qui sait faire ou comment faire en situation » (Lenoir 15). Aussi, la place d'expert de la langue, « méritée » par l'enseignant par ses années d'étude et de pratique professionnelle (Tochon) ne peut être troquée contre une place de novice, même face à un

apprenant dont le niveau de connaissance du français est élevé. Pour ces raisons, dans la majorité des cas observés, l'enseignante se désengage, de manière implicite et toujours délicate mais néanmoins effective, des propositions qui lui semblent menacer la place qui lui est conférée par son rôle. Cependant, on a pu observer une intéressante mise en scène, de la part de l'enseignante, visant à contourner la transgression de la relation interlocutive qui vient d'être décrite.

3. Le « renversement interactionnel », une issue à la transgression apprenante ?

Contexte : au cours d'une conversation portant sur l'origine et les symptômes de la dépression, l'apprenante Nadia effectue de nombreuses et longues interventions. L'enseignante, dont l'enregistrement vocal permet de jauger l'énervement, met soudain en place une situation fictive (en gras dans le texte) : comme si elle était au micro d'une émission de radio, l'enseignante-journaliste se met à interroger l'apprenante, qu'elle présente comme experte du sujet au reste du groupe.

TP	EXTRAIT 2
202 E	au Maroc ça se fait + encore/
203 Kamila	(rit en affirmant de la tête)
204 Nadia	mais c'est bizarre pourquoi à cette génération s'ils utilisaient l'éducation comme ça pourquoi ils sont plus fortes psychologiquement que nouveau génération avec qui tout le monde sont plus + plus délicats ++ je ne sais pas s'ils étaient plus forts psychologiquement\
205 E	hum je ne sais pas moi arrière grand-mère par exemple + grand-père + ce
206 Nadia	que je vois il il était plus rés- résistant résistant oui
207 E	résistante par exemple moi pleurer par exemple toujours
208 Nadia	oui sans doute\
209 E	par rapport de eux xxx mais les autres passer deux guerres par exemple
210 Nadia	civiles et deuxième guerre mondiale oui
211 E	tout ce que histoire du vingtième siècle c'est grave ce qu'est passé mais tout
212 Nadia	le monde pas tomber sur dépression ni quelque chose comme ça maintenant tout va bien mais chaque deuxième personne est dépressive tout le marché avec cachets et tout ça c'est vrai que paraît-il que les français sont les premiers consommateurs de cachets antidépresseurs anxiolytiques c'est vrai j'ai entendu ça j'suis très surprise ça ne correspond pas trop à l'image de la France enfin des personnes française plus\ <u>de l'éducation</u> ça y joue xxx + je sais pas rit
213 E	c'est possible hein il faudrait que: les psychologues se penchent sur le
214 Nadia	problème [...] hein donc la dépression qu'est ce que c'est/ ++
215 Sofia	mauvaise humeur plus que trois semaines

216 E	rient (fort) alors on y va nous avons une spécialiste bonjour/ + alors euh au micro du greta nous avons euh nous recevons aujourd'hui la psychologue Nadia qui va nous parler de la dépression + allons
217 Nadia	
218 As	rient
219 E	c'est très intéressant + ça s'appelle mutualiser les connaissances + donc c'est un état + allez/ de/ + mauvaise humeur/ mauvaise humeur + sans arrêt plus que trois semaines + sans explication si par exemple quelqu'un est mort c'est normal à mon avis c'est explicable
220 As	mais si on connaît pas la cause ou si ça dur plus que trois semaines c'est pas normal
221 E	quand vous dites mauvaise humeur c'est quoi\ ++ qu'est ce que c'est être de mauvaise humeur\
222 Nadia	xxx c'est un mouvement qui joue avec notre + com- notre vie quotidienne + garder le sang froid par exemple et: +
223 E	
224 Nadia	

Au cours d'une discussion au sujet des sanctions éducatives, Nadia émet une négociation d'opinion en effectuant un lien entre l'éducation et l'équilibre psychologique (TP204). Cette initiation donne lieu à un dialogue « Enseignante-Nadia », où l'apprenante donne son avis, tandis que l'enseignante opte pour une posture régulatrice. En TP216, E tente de convoquer la participation des pairs à travers une sollicitation collective, à laquelle Nadia répond, se positionnant, de par la nature assertive de sa proposition, en tant qu'experte dans le domaine. Ce moment illustre clairement l'instabilité des places discursives et leur redistribution continuelle au sein de l'interaction (Vion ; Vasseur, « Usage ») : la récurrence des prises de parole de Nadia constitue une occupation manifeste du « floor interactionnel » (Grobet) en même temps que la nature de ses interventions assertives lui confère une place d'experte.

Le dilemme enseignant : préserver sa place et faire parler l'apprenant-ressource

Face à ce double positionnement interactionnel et discursif, l'enseignante se trouve face à un dilemme. En effet, elle estime que Nadia n'est pas en position d'exprimer un savoir d'expertise dans le domaine des dépressions, *mais en même temps* son discours représente une source d'information conséquente pour la classe :

« pour moi son discours là elle sort de sa :: + de ce que j'estimais être sa compétence de prof de littérature + elle était professeur de littérature russe euh :: pour moi non là elle outrepassa un p'tit peu sa :: + c'est pas une référence normalement en la matière »

« [...] j'avais envie QUAND-MEME de continuer à discuter avec elle + qu'elle discute parce qu'elle est très riche ++ tu vois + et qu'elle avait pas + c'est pas quelqu'un que j'avais envie de renvoyer dans ses vingt-deux

mètres de dire bon bah ça va arrêtez de toujours tirer la couverture à vous + parce qu'elle avait elle est intéressante + parce que en plus c'était pas c'est pas de mauvaise euh ::: + elle avait pas de mauvais esprit »

On se trouve ici au cœur des contraintes enseignantes : à chaque instant, pour chaque action, des avantages et des inconvénients surgissent ensemble. L'intériorisation, par l'enseignante, de principes pédagogiques qu'il lui est parfois impossible d'appliquer *en même temps* (ne pas perdre la face, faire parler tout le monde, laisser la parole aux apprenants-ressource, ne pas faire perdre de temps aux autres, garder le contrôle du groupe, etc.) l'amène à poser de constantes micro-décisions face aux émergences d'apprenants. Ici, la « posture de résistance » (Cicurel, 2011, 176) pour laquelle l'enseignante semble se diriger initialement face aux prises de parole de Nadia (« pour moi non elle outrepassa »), est mise ensuite en balance avec une posture de laisser-faire (« envie de continuer à discuter avec elle »).

Une nécessaire précision s'impose ici quant à l'affiliation enseignante aux propositions d'apprenants : la réception (ou *feedback*) des enseignants des négociations apprenantes s'effectue toujours, dans le corpus analysé, de manière à *préserver la crédibilité individuelle des apprenants*. Ce phénomène explique en partie pourquoi l'enseignante ne peut ici manifester explicitement à Nadia qu'elle a dépassé la frontière de participation qui lui est reconnue par l'ordre scolaire. Elle préférera lui imposer le silence de manière implicite, via l'interpellation du pair (Luigi). Ajoutons que la règle interactionnelle de la préservation des « faces » (Goffman) en conversation se trouve, en classe, doublée d'une préoccupation proprement didactique. En effet, l'héritage socio-constructiviste issu des recherches en psychologie du développement (Vygotsky ; Bruner) et en acquisition des langues (Van Lier) ont amené les enseignants à entendre l'interaction verbale comme le principal vecteur d'acquisition d'une langue. « C'est en parlant qu'on apprend à parler » s'est ainsi imposé comme la règle sous-tendant l'instauration des pratiques de conversation et explique l'incitation continue des professeurs de langue à la prise de parole apprenante. Ainsi, les mouvements de réception enseignants manifestent la préoccupation enseignante pour le maintien d'une ambiance communicative favorable à la prise et à la poursuite de la parole apprenante. Dans l'exemple, l'enseignante se trouve face à la nécessité de préserver la face de Nadia non seulement pour éviter de lui infliger un affront publiquement mais également pour qu'elle puisse, à un moment ou à un autre, continuer à prendre la parole, dans un objectif d'apprentissage.

Pour ces raisons, et afin de réparer la transgression apprenante, l'enseignante opte finalement pour une posture d'entre-deux grâce à la démarche de « renversement

interactionnel » : « au lieu de lui dire tais toi parce qu'elle peut avoir des choses intéressantes à dire + **j`me sers d'elle mais d'une autre façon** », commente l'enseignante en visionnant l'extrait. Cette « autre façon » consiste en l'établissement d'un dialogue de type interview. « Nous avons une spécialiste bonjour + au micro du greta » constitue un mouvement discursif instaurant une relation dialogique spécifique au monde des médias, et opérant par là une rupture avec le format interactionnel typique de la classe. E négocie ainsi une relation interlocutive transgressée, en inversant sa place (experte) et celle de Nadia (novice) tout en conservant un format interactionnel qui lui permet de conserver une « place haute », celle du « questionneur », renvoyant l'apprenante à la position réactive de répondant (Cicurel, « Marques ») : « Les journalistes avaient compris que le questionnement n'était pas seulement la méthode de travail du reporter [...] mais bien d'une façon d'exercer le pouvoir. Le journaliste n'est pas celui qui pose des questions, mais celui qui détient le droit sacré de les poser à n'importe qui, sur n'importe quel sujet » (Kundera 166).

On assiste ici à un renversement situationnel qui permet de présenter l'apprenante comme experte, cette expertise étant mise au service du groupe, tout en permettant à E de « garder la main » sur l'interaction. « On va retourner + on va être opportuniste + on va se servir de la situation + ben dans ce cas là euh :: moi je change de rôle aussi je lui dévolue un rôle et moi je change le mien », dit l'enseignante en entretien. L'enseignant se « métamorphose par renversement apparent et provisoire des rôles » et se mue en « ignorant temporaire » (Boissat 268). Le statut de l'enseignant ne l'empêche ainsi nullement d'opter pour un positionnement qui vient en réaction, en ajustement aux positionnements des apprenants. La transgression vécue par l'enseignante est ainsi transformée en une modalité d'expression non transgressive : d'experte auto-imposée (car c'est cette auto-imposition qui fait la transgression), l'apprenante devient experte hétéro-imposée (l'enseignante seule a le « droit » de transgresser l'ordre établi). Mais au-delà des questions de protection des faces propres et autres, il apparaît nécessaire d'observer le facteur « groupe », puisque c'est de cours collectif dont il s'agit ici, dans la décision de l'enseignante d'accepter la transgression de Nadia.

La transformation de la transgression individuelle en « évènement collectif »

Le positionnement opéré par Nadia constitue une transgression *imprévue*, dans la mesure où il ne correspond pas à celui qui est attendu, par les autres participants, de la part d'un apprenant (Vasseur, « Usage »)⁷. On constate en effet plusieurs rires de la part des pairs, qui manifestent par là leur sentiment de surprise face à la « sortie de place » de leur camarade. On considère que le renversement interactionnel opéré par E participe à la

transformation de cet imprévu transgressif en un « évènement collectif » non seulement acceptable mais profitable à l'ensemble du groupe. En s'adaptant au positionnement de Nadia, en célébrant même la place d'experte qu'elle lui concède (« nous recevons une spécialiste » ; « la psychologue Nadia »), l'enseignante opère, en usant de l'humour, une validation de la transgression, et l'insère au sein d'un schéma qu'elle contrôle. Elle « prend acte » de l'imprévu, et reconfigure ainsi la stabilité interactionnelle et discursive mise en péril par le changement de position de l'apprenante (Etienne et Jean). Mais la transformation de cet imprévu en évènement constitue aussi un très bel exemple de médiation enseignante entre intérêt individuel et collectif, tant il apparaît, lors des verbalisations, comme motivé par la préoccupation enseignante à la fois pour les besoins de Nadia et de ses pairs :

« [...] le fait que je me sois comportée un p'tit peu comme une journaliste c'est que j'me dis après tout elle veut parler de ça + pour moi elle c'était pas une référence dans ce domaine + **j'veais lui faire plaisir ça peut p't-être intéresser tout l'monde + j'me suis déplacée + j'suis plus la référence dans ce domaine** + elle devient la référence elle prend la responsabilité de ses réponses + et moi **c'était toujours dans la conversation les faire parler et aussi les faire comprendre** ++ »

E explique sa décision d'opérer un renversement des places en convoquant, et ce au sein du même énoncé, l'intérêt à la fois de Nadia (« j'veais lui faire plaisir ») et du reste du groupe (« ça peut p't-être intéresser tout l'monde »). Elle met en lien ces réflexions avec le motif transversal et permanent de faire parler les apprenants pour les faire apprendre (« c'était toujours les faire parler et aussi les faire comprendre »). Son adaptation à la posture de Nadia semble être ancrée à la fois :

- Dans la nécessité de satisfaire aux besoins, d'ordre affectif, d'un individu particulier :
« dire ce qu'elle a envie de dire et aussi de retrouver cette euh + cette position de force enfin c'est-à-dire euh hiérarchique de + d'être celle qui enseigne parce que c'est ce qu'elle faisait dans son pays + »
- Dans celle de satisfaire aux besoins du groupe :
« étant donné que j'ai laissé la possibilité à Nadia qui n'est pas du tout une référence + c'était implicite + tout l'monde avait compris + **les autres se sentent aussi la possibilité de d'intervenir puisqu'ils sont au même titre qu'elle** + »
- Tout en rétablissant l'ordre établi et en reprenant le contrôle de l'interaction, menacé par la transgression apprenante (voir *supra*)

K.M. Bailey postule que les enseignants « sortent de leur planification » sur la base de différents principes dont le plus important serait de donner priorité au « bien commun ». Dans le cas où un problème ou une question imprévue surgit dans la classe, l'enseignant peut sortir du plan initial pour traiter cet imprévu, même lorsqu'il est manifestement transgressif, dans le cas où cet imprévu est entendu comme pouvant servir à toute la classe. J.C. Richards constate que les enseignants sont amenés à modifier leur plan quand le maintien de l'engagement et de l'intérêt des apprenants est jugé plus important que le contenu du cours (115). Tout en préservant sa propre place, l'enseignante observée recherche ici le moyen de satisfaire à la fois aux besoins exprimés par l'apprenant et à ceux, exprimés ou non, du groupe. Dans ce paradigme, la gestion de l'apprenant-ressource constitue une « posture d'entre-deux » nécessitant le maintien d'un équilibre interlocutif non seulement entre l'apprenant-ressource et le groupe, mais également entre ce même apprenant et un enseignant-expert désireux de conserver une place haute qui lui confère l'autorité sur le groupe. L'extrait 2 (parmi d'autres extraits du corpus également significatifs) manifeste la propension de l'enseignante à satisfaire au maintien des places des trois « pôles » en présence : 1) l'apprenant sur-énonciateur et optant pour une place d'expert, 2) le groupe des pairs, tiers ici silencieux mais auquel l'enseignant prête certains besoins, et enfin 3) l'enseignant-expert, désireux de conserver sa place haute.

Conclusion

« Interagir, c'est d'abord construire ensemble du sens » écrit Marie-Thérèse Vasseur (« Gestion », 25). La question de la transgression de la relation interlocutive entre les participants de l'interaction didactique relève d'un questionnement sur cet « ensemble ». Qui fait quoi dans la construction du sens ? Quelles sont les personnes qui constituent cet ensemble et quels sont les degrés de participation de chacun à cette construction collective du sens ? Quelles sont les limites de la participation qui est reconnue et permise à chacun des participants ?

Les propositions apprenantes constituent de puissants éléments de construction sémantique mais elles véhiculent un risque de transgression de la relation interlocutive entre apprenant-ressource et enseignant expert. Mouvements assertifs et imprévus, elles négocient le sens, l'opinion et le savoir des participants, y compris ceux de l'enseignant, qui risque alors d'y perdre momentanément soit le contrôle de la gestion de la parole, soit le rôle d'expert sur le sujet abordé. Quand elle est vécue comme transgressée (on s'est ici intéressé au vécu de l'enseignant, mais il serait intéressant d'étudier celui de l'apprenant), la relation interlocutive

se trouve parfois soumise à une négociation lors de la réception, par l'enseignant, de la proposition apprenante. Dans ce cas, on observe régulièrement une démarche de désaffiliation de la part de l'enseignant, soucieux de garder une place qui lui garantit l'autorité sur le groupe. Mais on a ici également relevé une intéressante stratégie enseignante de transformation de la transgression en une « participation convenable », le « renversement interactionnel » : l'enseignant accepte le changement de place opéré par l'apprenant, lui confère donc celle d'expert, tout en conservant un rôle de « questionneur » qui lui permet de garder le contrôle de l'interaction. Transformateur d'imprévus provoqués par l'individu-apprenant en « événements collectifs », l'enseignant s'appuie sur les besoins et manifestations d'intérêt qu'il observe parmi les membres du groupe, pour orienter ses décisions d'affiliation ou de désaffiliation. Certaines assertions initiatrices d'apprenants peuvent effectivement être vécues par l'enseignant en tant que mouvements transgressifs (soit par la forme de l'énoncé, soit par le contenu propositionnel, ou bien encore par leur fréquence et leur durée). Il n'en reste pas moins vrai que l'affiliation ou la désaffiliation enseignante à ces initiatives repose sur une pluralité de facteurs, parmi lesquels « l'intérêt collectif » du mouvement transgressif se révèle être un critère prédominant. Finalement (nous posons là une interrogation qui demande, afin d'être travaillée, de plus amples études de terrain), la négociation apprenante de la relation interlocutive « enseignant-expert/enseigné-profane » serait-elle vécue comme transgressive par l'enseignant seulement quand elle ne contient pas d'utilité par rapport au troisième pôle de la relation, le groupe des pairs ?

Bibliographie

- Auriac, Emmanuèle. « Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires? ». *Enseigner dans l'interaction*. Dir. A. Specogna. Nancy : PU de Nancy, 2007. 35-58.
- Bailey, K. M. « The Best Laid Plans : Teachers' In-class Decisions to Depart from their Lesson Plans ». *Voices from the language classrooms*. Dir. K.M. Bailey et D. Nunan. Cambridge: Cambridge UP, 1996. 15-40.
- Bernié, Jean-Paul, Martine Jaubert et Maryse Rebière. « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative ». *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Dir. M. Brossard et J. Fijalkow. Pessac: PU de Bordeaux, 2008. 123-141.
- Bigot, Violaine et Lucile Cadet. *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve, 2011.

- Boissat, Danielle. « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure ». *La question*. Dir. Catherine Kerbrat-Orecchioni. Lyon : PUL, 1991. 263-294.
- Borg, Simon. « Teacher Cognition in Language Teaching : A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and Do ». *Language Teaching* 36.2 (2003) : 81-109.
- Boulima, Jamila. *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*. Amsterdam : John Benjamins, 1999.
- Bruner, Jerome Seymour. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- Charaudeau, Patrick. « Le contrat de communication dans la situation classe ». *Inter-Actions*. Dir. J.-F. Halté. Metz : Université de Metz, 1993. 121-135.
- Cicurel, Francine. *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 2011.
- . « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». *Les Carnets du Cediscor* 2 (1994) : 93-104.
- Etienne, Richard et Alain Jean. « Formation de formateurs à la visite formative ». *Actes du 5ème colloque international*. Nantes : IUFM des pays de Loire, 2005.
- . « L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie ». *Recherches qualitatives. Actes du colloque Bilan et prospective de la recherche qualitative hors-série* 3 (2007) : 424-439.
- Flahault, François. *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil, 1978.
- Goffman, Erving. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit, 1974.
- Grobet, Anne. « Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe : complétude et saturation ». *Langue française* 175.3 (2012) : 37- 52.
- Jacques, Francis. *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF, 1979.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. « La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue ». *Cahiers de Linguistique Française* 16 (1996) : 69-88.
- . *Les interactions verbales*. Tome I. Paris : Armand Colin, 1990.
- Kundera, Milan. *L'immortalité*. Paris : Gallimard, 1990.
- Laforest, Marty. « De l'intérêt d'articuler les dimensions discursive et interactionnelle de la conversation. Le cas d'une profession en voie de légitimation ». *Langue française* 175.3 (2012) : 91-91.

- Lemke, Jay. *Talking Science : Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex, 1990.
- Lenoir, Yves. « L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes ». *Recherche et formation* 47 (2004) : 9-23.
- Pike, Kenneth Lee. *Phonemics : A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor : U of Michigan P, 1947.
- Rabatel, Alain. « Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs ». *Les actes de la DESCO*. IUFM de Montpellier : CRPE, 2002.
- Richards, J. C. « What's the Use of Lesson Plans ? » *Beyond Training*. Dir. J.C. Richards. Cambridge: Cambridge UP, 1998. 103-121.
- Rivière, Véronique. « L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde ». Sorbonne Nouvelle-Paris III. Thèse de doctorat en didactique des langues et cultures, sous la direction de Francine Cicurel., 2006.
- . *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve, 2012.
- Rosen, Evelyne et Clauss Reinhardt. « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 ». *Discours, action et appropriation des langues*. Dir. F. Cicurel, et D. Véronique, D. Paris : P Sorbonne Nouvelle, 2002. 163-178.
- Schubauer-Leoni, Maria-Luisa. « Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? ». *Skholè* 7 (1997) : 103-134.
- Shavelson, Richard et Paula Stern. « Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior ». *Review of Educational Research* 51.4 (1981) : 455-498.
- Tochon, François. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 1993.
- Trognon, Alain et Martine Batt. « Comment représenter le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle* 32.3 (2003) : 399-436.
- Van Lier, Leo. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London : Longman, 1988.
- Vasseur, Marie-Thérèse. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2 (1993) : 25-59.
- . « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12 (2000) : 51-76.
- Vinatier, Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR, 2009.

- et Marguerite Altet. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR, 2008.
- Vion, Robert. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris : Hachette, 1992.
- Vygotsky, Lev Semenovitch. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard : Harvard UP, 1978.
- Waring, Hansun Zhang. « Learner Initiatives and Learning Ppportunities in the Language Classroom ». *Classroom Discourse* 2.2 (2011) : 201-218.
- Watzlawick, Paul, Don D. Jackson et Janet Beavin Bavelas. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, 1972.
- Yvon, Frédéric et Roseline Garon. « Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée ». *Recherches qualitatives* 26 (2006) : 51-80.

NOTES

¹ Les lignes qui suivent sont extraites d'un de nos précédents articles (à paraître), article qui porte sur l'apport de cette méthode de recueil de données pour l'analyse des interactions didactiques.

² Le linguiste Kenneth Pike (1947) oppose le point de vue émique, propre au système de pensée des acteurs observés, au point de vue éthique, propre au chercheur.

³ La convention de transcription qui a été suivie est disponible en Annexe 1. Précisons dès maintenant que l'abréviation « TP » est mise pour « Tour de parole ».

⁴ « E » est mis pour « Enseignant » et « A » pour « Apprenants ». Les mêmes abréviations seront utilisées dans les paragraphes d'analyses.

⁵ Notre traduction.

⁶ Traduction de Véronique Rivière (2006, 246).

⁷ Rappelons que l'imprévu consiste en « toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant » (Etienne et Jean, 2005).

Annexe 1 : Convention de transcription

Phénomène	Exemple
TP	Tour de parole
Enseignant	E
Apprenant identifié	Angela
Apprenants ensemble	As
Participant non identifié	
Participant incertain	?
Noms propres dans corpus	angela/france/greta
Commentaires de l'observateur (<i>entre parenthèse, avec ou sans identification de tour</i>)	(à luigi) (rit) (lève la main)
Événement non attribuable (<i>description entre parenthèses</i>)	(EVT : bruit de perceuse)
Chevauchement	_____
Enchaînement immediate	=
Structures segmentales incompréhensibles (<i>chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe</i>)	Xxx
+	pause de 1 à 2 secondes
++	pause de plus de 2 secondes
+++	pause de plus de 5 secondes
Structure segmentale inaudible, nombre de syllabes non identifiable	(inaud.)
Allongement (<i>les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement</i>)	je ne peu::x pas
Troncation	je pen- pense
Elision non standard	j`pense
Montée et chute intonative	tu y crois/ non\
Montée et chute intonative forte	tu y crois// non\\
Saillance perceptuelle	c'est FAUX
Scansion/syllabation du mot	im-pos-si-ble
Exclamation	!
Enoncé en langue autre que le français	*between them*