

SEBASTIAN PIOTROWSKI

TRANSGRESSIONS DISCURSIVES :  
CONSTRUCTION D'IDENTITÉS  
ET DE SAVOIR-FAIRE SOCIAUX EN CLASSE DE L2

INTRODUCTION

Tout apprenant de L2 doit chercher des occasions pour satisfaire deux besoins qui, du point de vue de l'acquisition d'une L2, paraissent fondamentaux : besoin de communiquer à l'aide de son système intermédiaire (interlangue) et besoin de restructurer ce même système intermédiaire. Le processus d'acquisition comprend dans cette optique deux dimensions complémentaires : une dimension sociale qui implique des interactions avec le milieu environnant (acteurs sociaux) et une dimension individuelle qui renvoie au traitement des données, avec une mise en œuvre des processus universels (notamment la connaissance du monde et les opérations cognitives fondamentales, comme l'inférence ou la généralisation) et des stratégies individuelles d'apprentissage (comme planifier, chercher de l'input, répéter des items, contrôler ses productions, etc.)<sup>1</sup>. En bref, le développement des capacités langagières – aussi bien en L1 qu'en L2 – s'effectue à la fois dans les interactions sociales et en dehors

---

Dr hab. SEBASTIAN PIOTROWSKI – travaille à l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin Jean Paul II. A l'intersection de l'acquisition de langues et de la didactique de langues étrangères, ses travaux de recherche portent essentiellement sur les stratégies discursives et la spécificité de la communication exolingue en milieu formel. E-mail : [sepio@kul.pl](mailto:sepio@kul.pl)

<sup>1</sup> Pour ce qui est de la distinction entre *processus* et *stratégies* voir Frauenfelder & Porquier 1979.

de celles-ci<sup>2</sup>. L'apprenant de L2 se laisse donc modéliser aussi bien comme un acteur social (impliqué dans des activités conjointes de communication) que comme un sujet épistémique fonctionnant selon un mode hypothético-déductif (avec le but d'élaborer des hypothèses à propos de l'interlangue).

Les tenants d'une position interactionniste forte considèrent que les activités de communication – notamment les interactions verbales – constituent non seulement un cadre et un moyen d'acquisition, mais aussi un objet d'acquisition (cf. Berthoud & Py 1993, Matthey 2010, Pekarek Doehler 2000). Cela revient à dire que l'acquisition se réalise dans un contexte interactionnel donné, qu'elle se fait au moyen d'interactions entre des acteurs sociaux impliqués (enfant-adulte, apprenant-enseignant, novice-expert, etc.) et qu'elle implique l'apprentissage d'une compétence d'interaction. Cette dernière ne doit pas être comprise comme une simple compétence d'expression orale, mais comme une véritable capacité de participer à des pratiques sociales en contexte, en bref, une compétence discursive qui permet de (se) construire avec autrui (cf. Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011). Dans cette conception l'interaction n'est pas un simple mécanisme déclencheur qui permet la structuration du système linguistique cible (suite à des négociations autour de certaines formes cibles perçues comme problématiques<sup>3</sup>), mais d'abord un lieu où le novice (en l'occurrence l'apprenant de L2) apprend à l'aide de l'expert à interagir, à reconnaître et à adopter des conduites interactionnelles adéquates.

En partant de l'hypothèse que l'acquisition d'une L2 ne relève pas exclusivement du fonctionnement d'un processeur intérieur<sup>4</sup>, responsable du traitement de l'input, mais qu'elle relève aussi d'un processus social de construction de savoirs en contexte, on considère comme fondé de s'interroger sur les comportements communicatifs des acteurs engagés dans un tel processus. Les réflexions qui suivent portant sur l'acquisition formelle de L2, il y sera question des comportements communicatifs de l'enseignant et de l'apprenant. En

---

<sup>2</sup> Même les tenants des théories *socioculturelles* de l'acquisition (à l'opposé donc du modèle *générativiste*) admettent (cf. Matthey 2010: 39) que les outils conceptuels fournis par l'analyse interactionnelle ne permettent pas – notamment pour ce qui est de l'acquisition naturelle non guidée – de rendre compte de la grammaticalisation des énoncés, processus qui s'opère lors de la restructuration du système intermédiaire. On a alors recours à des modèles linguistiques, comme celui de Givón qui postule le passage du mode *pragmatique* au mode *syntactique* (cf. Klein 1986: 84).

<sup>3</sup> Voir notamment Long 1991 et de Pietro, Matthey & Py 2004.

<sup>4</sup> L'existence postulée d'un tel processeur (comme le *Language Acquisition Device* de Chomsky) signifie *grosso modo* que l'homme possède une capacité innée d'acquérir une langue.

effet, ces comportements qui réfèrent essentiellement à la façon dont sont construites et gérées les interactions par les participants, par exemple sous l'angle du choix du code (langue source *vs* langue cible), du feedback (donner une réponse correcte toute prête *vs* inviter à trouver une solution par ses propres moyens) ou des stratégies (renoncer à réaliser un but communicatif *vs* tenter de réaliser un but communicatif malgré le déficit de ressources en langue cible) peuvent potentiellement influencer sur le processus d'enseignement/apprentissage de L2. Ainsi, en fonction des choix et des solutions apportées à des problèmes que pose toute communication exolingue<sup>5</sup>, une classe de L2 peut être plus ou moins favorable à la création d'espaces de négociation, à la restructuration de compétences intermédiaires des apprenants et – un fait qui nous intéresse ici particulièrement – à la construction d'identités et de savoirs discursifs.

Notre article se propose d'abord de mettre en perspective le discours didactique, pour en dégager certains traits spécifiques qui intéressent directement notre analyse. Ensuite, nous voulons montrer, à partir de microséquences d'interactions de notre corpus, comment les apprenants tentent de redéfinir leur place dans l'interaction, d'un côté pour déployer leur compétence en langue cible, et d'un autre côté pour se lancer dans une communication plus authentique que celle que l'on peut observer habituellement en classe de L2. Nous appellerons ces tentatives *transgressions discursives*, car elles constituent une dérogation manifeste au format interactionnel traditionnel et spécifique du discours didactique. Nous voulons par ailleurs montrer qu'une activité communicative qui met en jeu un engagement réel des apprenants est un lieu de co-construction à la fois d'identités et de savoir-faire sociaux.

## DISCOURS DIDACTIQUE EN CLASSE DE L2

Le discours qui se laisse observer dans une salle de classe, qualifié ici de *didactique*<sup>6</sup>, est souvent mis en opposition par rapport au discours *naturel* qui réfère à une conversation quotidienne libre. Dans cette confrontation le dis-

---

<sup>5</sup> On postule en effet que la communication en classe de L2 est un type de communication exolingue (cf. Porquier & Py 2004, Piotrowski 2005), notamment à cause d'une asymétrie sensible au niveau des compétences en langue cible entre l'enseignant et les apprenants.

<sup>6</sup> Le discours *didactique* est étiqueté aussi comme *scolaire*, *pédagogique*, *éducatif*, etc. Voir à ce sujet Janicka (2013: 262). Le terme même de *discours* est utilisé dans notre texte comme synonyme d'*interaction* et de *communication*.

cours didactique apparaît comme hautement formel, strict et figé, dont les normes définissent précisément ce qui est permis aux participants et ce qui ne l'est pas. Une classe de L2 peut, dans cette optique, être traitée comme une *communauté discursive*, communauté avec ses droits, ses obligations et ses routines, explicitement ou implicitement définis pour tous ses membres. En faisant partie d'une communauté discursive, les membres de celle-ci adoptent des comportements communicatifs spécifiques, qui ne sont ni tout à fait spontanés, ni libres, ni aléatoires, comme le remarque Wilczyńska (2012: 13). Ainsi, d'après l'auteure, un discours propre à une communauté fait toujours apparaître une certaine *régularité* des comportements communicatifs.

Chaque discours est socialement situé, alors le discours didactique est lui aussi, du moins jusqu'à un certain point, fonction du contexte dans lequel il apparaît. Dans les années 70 du siècle dernier, van Dijk (1978) a observé que certaines institutions (comme l'hôpital, le commissariat de police ou l'école) génèrent des discours qui leur sont spécifiques. Les *discours possibles* – les seuls qui sont admis par telle ou telle institution – se caractérisent surtout par une nette dissymétrie de rôles et de places et, ce qui s'en suit, une dissymétrie au niveau des droits et obligations des interactants. Le discours pédagogique ferait donc partie, d'après van Dijk, des « textes de l'enfermement ». Dans une classe, selon l'auteur, l'enseignant occupe une place haute, tandis que l'élève occupe une place basse. Le participant institutionnel assure le contrôle de l'interaction et possède les pleins pouvoirs quant aux sanctions disciplinaires. L'interlocuteur qui occupe la place basse ne peut fonctionner que dans le cadre interactionnel explicitement ou implicitement défini par le participant institutionnel. Van Dijk souligne néanmoins que, dans le processus de communication, l'interlocuteur faible va chercher à s'affranchir du cadre, des formats et des rôles interactionnels imposés. Autrement dit, il va tenter de mettre en question la hiérarchie institutionnellement établie.

Selon Dabène (1984: 40), le discours en classe de langue semble totalement déterminé par les conditions dans lesquelles il est produit. Il se caractérise par « une dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé ». D'après l'auteure, l'enseignant cherche à réduire l'écart au niveau des compétences, ce qui constitue le sens premier d'une mission qui lui a été confiée par la société, mais en même temps il assume toute une série de fonctions – par exemple celle de *meneur de jeu* – qui font qu'il maintient largement l'asymétrie des places interactionnelles. Dans une étude basée sur un large corpus de données provenant du contexte scolaire suisse, Gajo et Mondada (2000: 52) soulignent que l'asymétrie des places se traduit d'abord par

l'asymétrie de la parole. Ainsi, d'après les auteurs, « la classe de langue est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole ».

Si l'asymétrie et l'attribution des rôles interactionnels à l'avance semblent être des traits inhérents au discours didactique, il est d'autant plus intéressant d'observer des instances de communication où l'ordre établi se trouve remis en question, du moins temporairement, par le participant occupant une position à priori basse. L'enseignement/ apprentissage en classe de L2 est un *socially constructed event* (Allwright 1983), et en tant que construction sociale, il ne peut être ni tout à fait figé, ni tout à fait prévisible. C'est ainsi que l'apprenant en vient par moments à prendre l'initiative des échanges pour apporter sa contribution d'expert et/ ou réorienter le cours de l'interaction<sup>7</sup>.

#### TRANSGRESSION DE L'ORDRE IRE

La structure du type *Initiation – Réaction – Évaluation* (IRE) représente ce qu'est une interaction habituelle en classe de L2 : l'enseignant initie l'échange, l'apprenant réagit et c'est l'enseignant qui évalue la réponse de l'apprenant. Cet ordre reflète donc le contrôle que l'enseignant exerce sur les activités communicatives des apprenants, contrôle qui peut probablement varier en fonction du contexte scolaire, de l'enseignant et des tâches mises en place. Quant au milieu scolaire polonais, nous avons pu constater que le rôle de l'enseignant dans la gestion de l'interaction y est prégnant, y compris dans des tâches à priori communicatives (cf. Piotrowski 2006). Après avoir étudié<sup>8</sup> la gestion des interactions dans les milieux scolaires polonais (lycée) et britannique (the sixth form college), Kouhan (2012) en vient à conclure que les enseignants polonais de L2 contrôlent plus les interactions de classe que leurs homologues britanniques, notamment pour ce qui est de la correction des productions. D'après l'auteure, les enseignants britanniques font ainsi plus souvent appel aux apprenants pour qu'ils se corrigent entre eux, alors que les enseignants polonais offrent plus souvent le feedback correctif eux-mêmes. Signalons que, malgré cette différence (correction par un autre apprenant vs

---

<sup>7</sup> *Navigating* – c'est la métaphore utilisée par Allwright (1984) pour désigner des séquences de communication où l'élève prend l'initiative de l'échange.

<sup>8</sup> Cette recherche a été réalisée en 2011 à l'aide de questionnaires et – il faut le souligner – d'observations directes des classes par l'auteure.

correction par l'enseignant), l'initiative de l'évaluation appartient dans les deux cas à l'enseignant : soit c'est lui-même qui corrige, soit c'est lui qui désigne l'apprenant pour remplir cette tâche. Dans l'extrait<sup>9</sup> présenté ci-dessous, la situation est différente : c'est l'apprenant qui prend l'initiative et intervient dans l'échange auquel il n'a pas été invité :

*Extrait 1*

[tâche: raconter une histoire au passé composé]

1 E vas-y fais la phrase

2 FR après il a (atâdr)?

3 Ax **nie non**

4 E c'est quoi le participe passé?

5 Ax attendu

6 E un moment c'est lui qui parle

7 FR attendu

8 E il a attendu combien de temps? il a attendu + mais imagine

On voit qu'Ax fournit d'abord spontanément le feedback à son camarade (énoncé 3), puis il prend simplement la place de ce dernier dans l'échange (5). Sa première intervention est perçue de façon neutre par l'enseignant, mais la suivante est suivie d'un rappel à l'ordre. L'enseignant redonne indirectement la parole à FR (6) et souligne que c'est lui qui évalue et fournit la norme (8). Un autre fragment du corpus montre que l'enseignant peut ouvertement défendre sa place dans l'interaction :

*Extrait 2*

[tâche: répondre à des questions concernant un texte]

1 E Kacper

2 KC deux ans plus tard leur (fi) Victor est né

<sup>9</sup> Les quatre extraits présentés ici viennent de notre corpus recueilli *in vivo* dans des classes de français langue étrangère en Pologne. Les apprenants (tous de niveau collège ; 2<sup>ème</sup>/ 3<sup>ème</sup> année d'apprentissage du français) et l'enseignant sont polonophones. Les conventions de transcription sont les suivantes : E = enseignant ; FR, KC, AN = différents apprenants ; Ax = apprenant non identifié ; +, ++, +++ = pauses suivant leur longueur ; ? = intonation montante ; ...?... = fragment non intelligible ; [xxx] = commentaire à propos de la transcription ; [...] = fragment de transcription omis ; (xxx) = transcription phonétique ; **xxx** = fragment en L1 ; xxx = glose en français ; xxx = prononciation emphatique. Pour plus de détails à propos du corpus, voir Piotrowski (2011a: 82-90).

- 3 E leur fils  
 4 KC leur fils Victor est né Natalie (râplis)  
 5 E non  
 6 AN remplissait  
 7 KC remplissait correctement son rôle de la mère au foyer + ses journées étaient bien ...?...  
 8 AN notées  
 9 E bien notées + [à AN] c'est moi qui gagne ma vie comme prof alors laisse-moi faire mon métier

Comme dans l'extrait précédent, l'apprenant (AN) intervient spontanément pour fournir la forme correcte à son camarade (6). Autant cette première intervention d'AN – bien efficace, car KC reprend l'item correct et l'intègre dans son énoncé (7) – ne suscite pas de réaction de l'enseignant, autant la suivante (8) provoque une riposte ferme (9) : seul le participant institutionnel dispose de la parole légitime pour gérer l'organisation de la vie en classe. Ce qui est intéressant c'est que, pour défendre ses droits et intérêts, l'enseignant souligne clairement son statut social et professionnel (*c'est moi qui gagne ma vie comme prof*). Il agit donc en premier lieu comme un acteur social qui fait face à un autre acteur social, dans une situation qu'il perçoit comme une situation de conflit à propos d'un domaine de compétence. De son côté, l'apprenant qui a transgressé l'ordre IRE s'est mis lui aussi dans le rôle d'un acteur social mettant en avant ses qualités d'expert et de partenaire dans l'échange.

Dans les deux extraits on voit donc des échanges où les participants sont réellement engagés dans la conversation : d'un côté des apprenants qui ne restent pas indifférents à ce qui se passe autour d'eux et qui interviennent en tant qu'interlocuteurs légitimes, quitte à sortir du cadre interactionnel habituel ; d'un autre côté l'enseignant<sup>10</sup> qui agit en tant qu'acteur social défendant *réellement* ses propres droits (*laisse-moi faire mon métier*), comme dans l'extrait (2), ou ceux des autres (*un moment c'est lui qui parle*), comme dans l'extrait (1). Insistons sur le fait que l'enseignant intervient dans ces échanges en langue cible, ce qui veut dire qu'il traite les apprenants (notamment ceux qui ont transgressé le format IRE) comme des interlocuteurs compétents, voire des partenaires. Ces derniers ont ainsi l'occasion de se construire une identité discursive sociale qui dépasse celle de simple apprenant.

<sup>10</sup> Dans les quatre extraits cités dans cet article apparaît un seul et même enseignant.

## TRANSGRESSION DU STATUT D'APPRENANT

Si dans les extraits rapportés ci-dessus les interventions des apprenants semblent relativement peu développées (un énoncé réduit souvent à un mot), les fragments qui suivent montrent des situations où les interlocuteurs se lancent dans une véritable négociation impliquant des séquences d'interaction prolongées. Le premier fragment porte sur le terme et la notion de *famille recomposée* qui s'avèrent particulièrement difficiles à expliciter.

*Extrait 3*

[tâche : répondre à des questions concernant les conditions de vie des femmes]

- 1 E écoutez regardons l'exercice un
- 2 AG la deuxième femme a encore un problème parce qu'elle a peur que ses.../que ses enfants restent...
- 3 E elle a peur d'être séparée de ses enfants alors quand une famille n'a pas d'argent quand ils sont au chômage on risque
- 4 AG la famille recomposée
- 5 E comment?
- 6 AG la famille recomposée
- 7 E la famille recomposée? c'est quoi?
- 8 AG quand les parents et les enfants sont séparés
- 9 E la famille recomposée c'est plutôt quand une femme se remarie
- 10 AG aussi
- 11 E aussi mais c'est une famille avec la mère et le père
- 12 AG oui mais la famille recomposée c'est aussi la famille quand les enfants et les parents sont séparés
- 13 E moi je ne sais pas ça je dois vérifier je ne peux pas dire si c'est vrai
- 14 AG j'ai appris ça pendant mon cours à l'alliance française
- 15 E alors moi je vais vérifier parce que je sais pas j'ai pas entendu parler
- 16 E bon alors regardons qu'est-ce qu'il faut faire dans l'exercice numéro un lisons la consigne

Dans cet extrait, AG prend l'initiative de l'échange (2) pour compléter la tâche qui vient *de facto* de s'achever. Les énoncés (1) et (16) indiquent que tout ce qui se dit entre temps constitue une parenthèse qui empêche l'exécution d'une nouvelle tâche (annoncée par l'enseignant comme *exercice*



un). Or, c'est justement cette *parenthèse*-là qui s'avère particulièrement riche du point de vue de l'interaction en cours. AG se met spontanément à apporter des précisions par rapport à ce qui vient d'être dit, l'enseignant enchaîne et relance la discussion qui va tourner autour du terme et de la notion de *famille recomposée*. Le terme en L2 n'a pas d'équivalent en L1 et la notion même de *famille recomposée* semble relativement opaque pour les interlocuteurs<sup>11</sup>. Ce qui est intéressant dans cet échange, c'est que l'enseignant souhaite effectivement de s'informer auprès d'AG (7), ce qui déclenche une négociation prolongée sur la question. On peut voir, tout au long de cette séquence (énoncés de 8 à 15), que les interlocuteurs sont engagés dans une véritable conversation où chacune des parties a des arguments et des contre-arguments à présenter. Le format IRE se trouve ici complètement abandonné au profit d'un échange entre deux partenaires qui se respectent. AG transgresse à l'occasion son statut d'apprenant et *se positionne* comme un acteur social défendant ses acquis et ses compétences.

Le dernier fragment montre une apprenante qui tente de redéfinir sa place dans l'interaction, en essayant de négocier implicitement ses droits et devoirs.

#### Extrait 4

[tâche : compléter les phrases avec des expressions de temps]

- 1 E continuons Aga
- 2 AG je ne sais pas
- 3 E c'est pas vrai
- 4 AG c'est vrai
- 5 E la phrase onze/treize pardon
- 6 AG eee...
- 7 E il faut inventer quelque chose
- 8 AG c'est trop difficile
- 9 E imagine une expression de temps
- 10 AG je ne sais pas
- 11 E Aga ne m'énerve pas
- 12 AG je suis fâchée à cause de ça + + [AG signale qu'il s'agit de son partiel sur table]
- 13 E elle a terminé ses études
- 14 AG il y a deux mois elle a...
- 15 E très bien

<sup>11</sup> Dans la réalité polonaise, une famille dite recomposée est appelée simplement *famille*. Elle ne possède donc pas de désignation spécifique.

AG tente de ne pas exécuter la tâche demandée en signalant qu'elle n'en est pas capable (2). Le déroulement de la séquence montre cependant que l'apprenante veut attirer l'attention sur son partiel de table pour lequel elle a obtenu une note en dessous de ses espérances (12). L'enseignant comprend dès le début le jeu de l'apprenante, mais ne profite pas de son statut de participant institutionnel pour rappeler cette dernière à l'ordre, et se lance dans une négociation qui produit un riche travail discursif au niveau de l'argumentation. On voit, comme dans l'extrait précédent, l'abandon de la structure IRE au profit d'un échange avec une réelle implication des participants. En refusant d'exécuter la tâche, AG transgresse de façon manifeste son statut d'apprenant et se positionne comme un partenaire qui négocie ses droits et devoirs avec son interlocuteur sur un pied d'égalité.

#### REMARQUES CONCLUSIVES

Le déroulement des séquences rapportées dans notre analyse montre qu'une classe de L2 peut être un lieu où se construisent des identités et des savoir-faire sociaux authentiques (cf. Richards 2006), c'est-à-dire non exclusivement scolaires et donc réutilisables dans une conversation quotidienne en dehors du milieu formel. Une telle construction n'est cependant possible que sous certaines conditions, dont la plus importante semble le dépassement du format IRE. Cela implique plus de variation au niveau de l'organisation de l'interaction, et en particulier plus de souplesse dans les modes de participation (cf. Kemps *et al.* 2009), quitte à tolérer certaines transgressions discursives qui mettent à mal les formats habituellement admis.

Sortir d'une interaction préformatée signifie notamment *ouvrir* un espace de négociation permettant une communication authentique (cf. Piotrowski 2011b). On a pu voir que l'ouverture d'un tel espace peut se faire à l'initiative de l'apprenant, lorsque celui-ci se positionne comme un acteur social et un partenaire légitime qui défend ses droits et intérêts. Le rôle de l'enseignant est dans ce cas-là d'enchaîner, reprendre le discours de l'autre, présenter des contre-arguments et de soutenir l'échange à l'aide de régulateurs discursifs, tout comme dans une conversation ordinaire (cf. Pekarek Doehler 2002). Un tel travail, impliquant notamment une cohérence discursive/ communicationnelle, permet de dépasser le niveau formel – référant à une adéquation purement grammaticale (processus de bas niveau) – et de mettre en jeu des connaissances procédurales (processus de haut niveau).

Négocier sa place dans l'interaction signifie donc non seulement construire une identité et un savoir-faire discursifs exploitables en dehors du contexte d'enseignement/ apprentissage, mais aussi étayer le processus d'acquisition de L2. Il serait donc souhaitable que l'apprenant puisse mettre à l'épreuve sa compétence transitoire en L2 dans des échanges comportant un enjeu non exclusivement scolaire, mais d'abord social. On a vu que de tels échanges peuvent surgir spontanément, parfois comme une parenthèse, en marge d'activités dûment planifiées à l'avance. C'est encore la preuve que le discours didactique ne se laisse pas réduire à une interaction préformatée et totalement prévisible. Une communication authentique en L2 entre l'enseignant et l'apprenant est, comme on a pu l'observer, possible, à condition d'abandonner certaines conduites de routine, au prix de transgresser quelques règles d'un rituel communicatif habituel. C'est ainsi que le discours didactique peut devenir un *texte ouvert*.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Allwright, D. 1984. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5. 156-171.
- Allwright, D. 1983. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly* 17. 191-204.
- Berthoud, A.-C. & B. Py. 1993. *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne: Peter Lang.
- Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 55. 39-46.
- de Pietro, J.-F., M. Matthey & B. Py. 2004. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Gajo, L. *et al.* (éds). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: Didier. 79-93.
- Frauenfelder, U. & R. Porquier. 1979. Les voies d'apprentissage en langue étrangère. *Travaux de Recherche sur le Bilinguisme* 17. 37-64.
- Gajo, L. & L. Mondada. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg.
- Janicka, M. 2013. Preferencje dotyczące technik korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej. In Pawlak, M. (red.). *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM. 261-281.
- Kemps, N. *et al.* 2009. La communication en classe de langue. Différences de contextes d'enseignement entre le FLE et l'ALE. In Galatanu, O. *et al.* (éds). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles: Peter Lang. 105-121.
- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kouhan, B. 2012. Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim *The Sixth Form College* – wyniki badań porównawczych. *Neofilolog* 38/2. 201-222.
- Long, M. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K. et al. (éds). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39-52.
- Matthey, M. 2010. Interaction: lieu, moyen ou objet d'acquisition? In Vargas, C. et al. (éds). *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*. Paris: L'Harmattan. 31-42.
- Pekarek Doehler, S. 2002. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In Cicurel, F. & D. Véronique (éds). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 117-130.
- Pekarek Doehler, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 12. 3-26.
- Piotrowski, S. 2011a. *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Piotrowski, S. 2011b. On the authenticity of communication in the foreign language classroom. In Pawlak, M., E. Waniek-Klimczak & J. Majer (eds.). *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. 215-229.
- Piotrowski, S. 2006. Uniformizacja zadań w klasie języka drugiego. In Krieger-Knieja, J. & U. Paprocka-Piotrowska (red.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. 194-201.
- piotrowski, s. 2005. Kompetencja egzolingwalna w klasie języka drugiego. In Karpińska-Szaj, K. (red.). *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Leksem. 241-248.
- Pochon-Berger, É. & Pekarek Doehler, S. 2011. Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde: une comparaison entre deux groupes d'apprenants du français. In Trévisiol-Okamura, P. & G. Komur-Thilloy (éds). *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Paris: Orizons. 243-260.
- Porquier, R. & B. Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Richards, K. 2006. 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics* 27. 51-77.
- van Dijk, T.A. 1979. Les textes de l'enfermement. Vers une sociologie critique du texte. In *L'enfermement. Travaux et mémoires de la Maison Descartes d'Amsterdam* 3. Lille: Presses Universitaires de Lille. 25-42.
- Wilczyńska, W. 2012. Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce? *Neofilolog* 38/1. 7-25.

DYSKURSYWNE TRANSGRESJE:  
KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH  
W KLASIE JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie

Komunikacja w warunkach formalnych jest typem specyficznego dyskursu instytucjonalnego, którego jedną z ważniejszych cech jest asymetryczny podział ról i miejsc interakcyjnych. Obserwacje mikrosekwencji komunikacyjnych w klasie języka obcego (JO) pokazują jednak, że interlokutorzy zajmujący hierarchicznie niższą pozycję (uczący się) podejmują próby zakwestionowania owego porządku poprzez wyjście poza strukturę IRE (*initiation – reaction – evaluation*). Na wybranych przykładach z zebranego *in vivo* w kilku polskich szkołach średnich korpusu lekcji JO (język francuski jako język obcy) pokazujemy owe zachowania komunikacyjne, które określamy tutaj mianem *dyskursywnych transgresji*, i analizujemy je pod kątem ich potencjalnego wpływu na proces akwizycji języka obcego.

**Słowa kluczowe:** akwizycja, język obcy, dyskurs edukacyjny, tożsamość, umiejętności społeczne.

DISCURSIVE TRANSGRESSIONS:  
CONSTRUING THE IDENTITY AND SOCIAL SKILLS  
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

S u m m a r y

Communication under formal conditions is a type of a peculiar institutional discourse; one of its most important features is an asymmetric division of roles and interactive places. However, observations of communication micro-sequences in a foreign language group show that interlocutors having a hierarchically lower position (learners) make attempts to question the order by going out of the IRE structure (*initiation – reaction – evaluation*). On examples selected from a corpus of foreign language classes collected in several Polish schools (French as a foreign language) communication behaviors are shown that are defined here as *discursive transgressions*, and we analyze them with respect to their possible effect on the process of a foreign language acquisition.

**Key words:** acquisition, foreign language, classroom discourse, identity, social skills.

**Mots-clés:** acquisition, langue étrangère, discours didactique, identité, savoir-faire sociaux.

*Translated by: Tadeusz Karłowicz*