



La construction des savoirs lexicaux en classe de français. L'influence de l'interaction langagière sur l'enseignant.

Julie Rançon, Nathalie Spanghero-Gaillard

► To cite this version:

Julie Rançon, Nathalie Spanghero-Gaillard. La construction des savoirs lexicaux en classe de français. L'influence de l'interaction langagière sur l'enseignant.. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533800

HAL Id: hal-00533800

<https://hal.science/hal-00533800>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La construction des savoirs lexicaux en classe de français. L'influence de l'interaction langagière sur l'enseignant

RANÇON Julie, SPANGHERO-GAILLARD Nathalie
Université de Toulouse, Laboratoire Octogone- Lordat EA 4156

La présente contribution porte sur la construction des savoirs lors d'explications de textes littéraires (trois extraits de *Bel Ami* de Guy de Maupassant) au sein de classes de français langue maternelle (classes de 3^{ème} de collège et 2^{nde} de lycée général), construction axée prioritairement sur la compréhension orale du lexique. De telles séquences de focalisation (Bange, 1992) ont pour objectif premier de mettre en relief un élément susceptible de ne pas être connu des apprenants et de résoudre potentiellement l'obstacle de compréhension qu'il peut représenter. Une étude récente (Rançon, 2008) fait apparaître que l'enseignant de langue utilise régulièrement le dictionnaire comme base de référence pour préparer l'explication des mots de vocabulaire. L'enseignant estime en effet que ce support écrit lui donne les clés discursives d'une bonne définition et de ce fait, d'une bonne explication. Mais les éléments lexico-sémantiques qui la composent ne sont pas toujours en adéquation avec ce que l'enseignant veut proposer en classe ni avec ce que les apprenants attendent en retour. Lors de la planification du cours, l'enseignant opère donc des transformations ; l'interaction langagière observée entre les acteurs pédagogiques (enseignants et apprenants) met en relief cette modification des savoirs.

1. Construire une référence commune à la classe

Au moment de prévoir une explication lexicale, l'enseignant a une représentation (plus ou moins précise) des diverses connaissances de ses apprenants. Il détermine les mots importants à comprendre et élabore des explications en fonction de ce qu'il pense qu'ils connaissent déjà. Il est, de par son statut et sa fonction, un porteur de sens. Pour ce faire, il imagine la façon dont son cours va se dérouler et le fait d'anticiper les réactions des apprenants et les interactions (entre pairs et entre enseignant-apprenants) l'oblige à transformer les informations de type définitoire qu'il trouve dans un dictionnaire afin de co-construire une référence commune à l'ensemble des participants de la classe. Se pose alors la question de la référence choisie pour reconstruire le savoir dans la planification de cours, d'autant que cette référence joue un rôle dans l'institutionnalisation du savoir (Sensevy & Mercier, 2007).

Des études menées en psycholinguistique ont mis en évidence que les apprentissages se développaient au travers des interactions en classe et qu'il existe une adéquation implicite entre les élaborations cognitives des participants et les processus interactionnels (Nonnon, 1999). Les constructions cognitives seraient ainsi

mis en relief par les mouvements langagiers observables en contexte (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Il est alors indispensable pour l'enseignant de savoir adapter son discours à la situation éducative afin d'introduire de nouveaux savoirs dans le prolongement des plus anciens. Son expertise se fonde sur un processus réflexif à propos de son enseignement l'autorisant à analyser les activités proposées en classe et leur impact sur l'apprentissage. Cette manipulation mentale, qui vise à rechercher la manière la plus claire et la plus efficace de se faire comprendre en sélectionnant les techniques spécifiques en vue de résoudre une difficulté d'apprentissage, définit une stratégie cognitive d'enseignement (Cyr, 1998). Par conséquent, la construction/transformation du savoir n'est pas uniquement l'apanage de l'apprenant mais aussi celle de l'enseignant qui réutilise les échanges et les situations vécues par la classe pour asseoir ses explications lexicales. Nous pouvons parler ici d'intelligences collectives (Mondada, 2005) au service de l'enseignement-apprentissage.

Dans cette optique, notre recherche se propose de mettre à jour les différentes étapes de la construction du savoir lexical. Notre projet s'articule autour de trois moments nous permettant d'obtenir une macrovision et une microvision des mouvements de construction des savoirs dans un enseignement-apprentissage de la langue maternelle :

- L'analyse du discours en préparation : la planification de l'explication par l'enseignant ;
- L'analyse du discours en action : l'identification de la mise en circulation de l'élaboration du sens d'énoncés linguistiques au sein des mouvements interactionnels entre enseignant et apprenants ;
- Et l'analyse du discours en rétroaction : la mise en relief de la transformation des représentations de l'enseignant sur le savoir en vue d'une explication future.

2. Les données de notre expérimentation

Ceci nous conduit, sur le plan épistémologique, à inscrire notre étude dans une approche didactique des processus interactionnels (Mondada & Pekarek Doelher, 2000) à la suite de travaux en cognition située (Lund, 2003). De ce fait, la collecte des données s'est effectuée lors d'une séquence de cours fondée sur la compréhension du lexique en classe de français. Plus précisément, notre protocole expérimental comprend quatre étapes :

1. Nous avons proposé un questionnaire préliminaire à quatre enseignants (de deux classes de 3^{ème} de collège et de deux classes de 2^{nde} de lycée général) pour rendre compte de leur réflexion métacognitive à travers leur préparation de cours. Les questions portaient à la fois sur le choix opéré dans le lexique à expliquer et sur la manière dont ils envisageaient de l'expliquer.

2. Nous avons observé et analysé leurs classes (corpus filmés en 2006 dans le sud-ouest de la France) permettant d'examiner les interactions engagées lors des explications lexicales. Ces mouvements nous ont permis d'observer les élaborations cognitives des participants de l'interaction.

3. Un test de compréhension lexicale a été proposé aux apprenants une semaine après le cours. Il montre l'impact de l'explication interactionnelle en classe sur le degré d'acquisition de connaissances dans la mémoire à long terme des apprenants (Baddeley, 1992).

4. Enfin, nous avons demandé aux enseignants d'expliquer à nouveau les mots de vocabulaire vus en classe. Ces explications ont été menées face à l'observatrice et enregistrées sur magnétophone numérique. Les discours fournis par les enseignants ont rendu compte de l'impact de l'interaction antérieure dans la classe.

De cette étude, nous montrerons premièrement que la mise en circulation des savoirs en interaction diffère en fonction du degré de planification du lexique par l'enseignant. Plus le cours est préparé en amont, meilleure est la mise en circulation des savoirs dans la classe. Et deuxièmement, nous verrons que les discours explicatifs par rétroaction dévoilent une instabilité des constructions de sens. Les enseignants modifient, transforment et complètent leurs propres explications (fournies précédemment en classe) surtout lorsque ces dernières n'avaient pas fait l'objet d'une planification. Il s'en dégage une auto-dépréciation des explications *in medias res*.

3. Analyse des résultats obtenus

3.1. La planification de la construction des savoirs

Bressoux & Dessus (2003) parlent de planification¹ de cours pour définir le moment d'une élaboration cognitive antérieur à la leçon. Cette planification peut concerner le lexique dont les caractéristiques lexico-sémantiques varient en fonction des contextes dans lesquels ils sont rencontrés. C'est le cas de « boîte noire » qui correspond, dans le contexte textuel étudié par les enseignants de notre expérimentation, à « un fiacre » et non au dispositif radar d'un avion. Il en est de même pour « tapageur » évoquant le bruit mais qui prend un tout autre sens lorsque cet adjectif est précédé du substantif « une élégance ». L'expression « une élégance tapageuse » traduit une élégance tape à l'œil, remarquable, visible de tous. L'enseignant est alors attentif en amont du cours à la construction sémantique de ces lexies et expressions lexicales (Pottier, 1992) afin de présenter au mieux ces spécificités textuelles et de guider les apprenants vers une référence commune.

La planification semble porter principalement sur le contenu enseigné plutôt que sur les caractéristiques des apprenants et, dans une moindre mesure encore, sur le matériel à utiliser. Mais qu'en est-il dans l'interaction ? Zahorik (1970, in Bressoux et Dessus, 2003 : 221) remarque que les enseignants ayant planifié leur leçon interrogent davantage leurs apprenants et leur demandent d'approfondir plus conséquemment leurs connaissances. Ainsi, un enseignant ayant planifié sa leçon opérerait potentiellement pour des explications hétéro-reformulées (i.e. des reformulations partagées entre les participants de l'interaction) et proposerait des explications détaillées.

¹ Nous distinguons la planification de la préparation de cours. La préparation est le produit fini de la planification : rassemblement des photocopies pour la classe, plan et résumé du cours sur des feuilles cartonnées ou non, etc.

Une seconde étude montre la relation étroite entre la préparation du cours par l'enseignant et son action en classe. Peterson, Marx & Clark (1978, in Bressoux et Dessus, 2003 : 222) ont mis en lumière trois observations qui nous semblent intéressantes à rappeler. La première concerne la visée de l'enseignement : plus les enseignants de lycée ont veillé à expliciter leurs objectifs au moment de la planification de leur cours, plus ils mentionnent de buts pendant leur enseignement. La deuxième observation porte sur les moyens mis en œuvre pour parvenir aux apprentissages recherchés : plus les enseignants se centrent sur les processus d'enseignement dans leur planification, plus ils sont à l'écoute des apprenants lors du cours. Enfin, la troisième observation a trait aux connaissances enseignées : plus les enseignants centrent leur attention sur le contenu d'enseignement dans leur planification, plus ils posent de questions pour aider les apprenants à construire des connaissances et plus ils sont attentifs à ne pas s'éloigner de ces contenus, lors de la classe. Ces exemples illustrent les implications de la planification d'une leçon sur la manière dont l'enseignant va l'aborder en classe.

De plus, selon la centration de l'enseignant sur un continuum allant du plan du cours aux difficultés des apprenants, la planification sert plus ou moins de fil conducteur à l'enseignant (Morine-Dershimer, 1978, in Bressoux et Dessus, 2003 : 222). La planification joue un rôle essentiel si l'enseignant place la transmission des savoirs au premier plan de son action éducative. Or, il ne peut en être exclusivement ainsi : intégrer une remédiation des difficultés avérées ou qui apparaissent au fur et à mesure d'un cours constitue une mission majeure de l'enseignement disciplinaire. Par conséquent, on retiendra des études citées qu'une partie de la planification concerne les connaissances à enseigner, et l'autre, la remédiation à apporter aux apprenants quand l'objet à enseigner est susceptible d'engendrer des difficultés. La planification des cours permet à l'enseignant de veiller à la co-construction des connaissances, c'est-à-dire, à accompagner les apprenants dans la compréhension et l'appropriation de nouveaux savoirs. Considérée dans la succession des cours, la planification engendre un retour sur les connaissances antérieures acquises lors des leçons partagées entre tous les apprenants et ainsi, une progression du groupe dans la coopération.

A partir du questionnaire écrit, nous avons pu définir le type de centration adopté par chaque enseignant observé dans notre étude : un des enseignants (BRE) est plutôt centré sur le plan de son cours, deux (PLA et GAJ) sont centrés sur ce qui se déroule en cours et le dernier (MIC) dirige toute son attention sur les difficultés rencontrées par les apprenants. Examinons les conséquences de ces choix didactiques sur le discours explicatif en interaction.

3.2. *La mise en circulation des savoirs en interaction*

L'interaction verbale en classe est sans nul doute un outil d'enseignement et d'apprentissage. Bange en 1983 s'interroge déjà sur les conduites pédagogiques favorables à l'acquisition en interaction. Il pense que les stratégies d'auto-facilitation permettent à l'apprenant de réaliser son projet communicatif : serait favorisée la mise en œuvre de stratégies positives pour l'appropriation de connaissances.

Par ailleurs, Bange note que le partage clairement défini des rôles est rassurant pour l'apprenant et que conjointement à la routine acquise par un type de déroulement de séance, il favorise la compréhension. Gilly, Roux & Trognon insistent sur ce point en

ajoutant que « *les routines vont favoriser l'intercompréhension des intentions et attentes réciproques et permettre (...) aux participants de se faire faire des choses. La ritualisation opérée favorise la réalisation d'un accord sur la finalité des échanges et la centration des partenaires sur l'utilisation et l'appropriation des signes et structures de signes utilisés pour traiter l'objet référé* » (1999 : 21). L'interaction en classe mérite alors d'être appelée, comme le dit Bouchard (2009 : 278), « *interaction authentiquement pédagogique* » dans le sens où c'est ce qui se passe naturellement dans beaucoup de classes. Cette remarque est confortée par l'idée de stabilité et de fréquence que dégagent les opérations pédagogiques.

De ce fait, l'enseignant reste le gestionnaire de la tâche, qu'il ait planifié ou non son explication. L'observation du travail de l'enseignant et en particulier son activité langagière d'explication, semble alors être une voie intéressante pour suivre les transformations de l'objet d'enseignement et la mise en circulation des savoirs. Nous observons, à cet égard, trois types de mouvements discursifs lors des interactions didactiques (les deux premiers relevant de la terminologie de De Gaulmyn (1991)). Il est à noter que les trois mouvements discursifs ont été observés dans les interactions langagières de notre étude et ce, qu'il y ait eu planification de l'explication ou non par l'enseignant en amont du cours.

- L'auto-reformulation, mouvement monologique de l'enseignant dans lequel il reformule ses propres propos et ne laisse pas la possibilité à l'apprenant d'intervenir dans l'espace discursif explicatif.
- L'hétéro-reformulation, révélant un mouvement dialogique où enseignant et apprenants se partagent l'aire de discussion. L'enseignant reformule les propos des apprenants lors de l'explication lexicale.
- Et le glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation, mouvement interactionnel montrant un jeu discursif opéré par l'enseignant : laisser dans un premier temps l'explication s'élaborer entre les participants de l'interaction et clôturer dans un deuxième temps cette explication (Rançon, Spanghero-Gaillard, Dat & Billières, soumis).

L'extrait ci-dessous illustre le passage d'un mouvement discursif à l'autre au cours de l'explication lexicale « des regards (...) comme des coups d'épervier » :

GAJ euh la comparaison avec euh avec l'épervier qu'est-ce qu'elle apporte (3.2)
ouai=
LUC =<((lève le doigt))> une précision sur son caractère
GAJ <((léger hochement de tête du haut vers le bas))>une précision sur son
caractère c'est-à-dire développe qu'est-ce qu'on apprend sur lui déjà
LUC ben qu'il aime se montrer et que il euh il est euh dominant/
GAJ 'lors dominant (0.2) (l ; la) comparaison avec l'épervier ça signifie que à
priori il a quelque chose qui est en commun avec l'épervier donc l'épervier
c'est un oiseau de proie (2.3) qu'est-ce que georges duroy peut avoir en
commun avec un épervier
EVT <((NOR lève le doigt)) (0.2)>
GAJ ouai=
NOR =il a il utilise les femmes comme des proies/=
GAJ =exactement (1.3) il utilise effectivement les femmes comme des proies il a
euh:: il a tendance à agir comme un chasseur il va repérer sa proie et il va
foncer dessus (0.6) euh: pour ensuite bon l'utiliser ça évidemment c'est pas
(0.4) euh: c'est pas euh simplement l'épervier mais dans la TECHnique c'est
une technique de CHasseur son attitude (.) dans la ville et avec les femmes
est une attitude de chasseur et ça on va on va le on va le revoir au sein de
au sein de l'œuvre (0.8)

Extrait 1 : Exemple de glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation²

GAJ= l'enseignant, NOR & LUC= apprenants, EVT=événement

Cet extrait est représentatif d'une interaction entre apprenants/enseignant qui glisse en un monologue explicatif de l'enseignant. C'est lui qui aura le dernier mot sur l'explication de l'expression lexicale. En outre, l'inverse semble impossible : l'apprenant ne peut pas s'exprimer en dernier et conserver la parole en vue de conclure l'explication, l'enseignant ayant toujours besoin de terminer lui-même la conversation pour passer à un autre discours.

Nous observons que quantitativement, plus l'enseignant a planifié son explication, plus il guide discursivement les apprenants lors des hétéro-reformulations et lors des glissements discursifs, comme c'est le cas pour GAJ dans l'extrait précédent. S'en suit une co-construction du sens dessinant un cheminement hypothético-déductif (Rançon, 2009) : l'enseignant sait où il souhaite amener ses apprenants et les guide progressivement vers la compréhension effective de l'objet. Le savoir est ainsi présenté par étapes, il s'inscrit dans des connaissances effectives des apprenants pour ensuite les développer.

A contrario, l'enseignant qui n'aura pas planifié son explication en amont du cours et qui aura choisi de partager le discours avec ses apprenants, construira la signification de l'objet en même temps que ses apprenants. Il part des propositions de la classe pour préciser un champ d'action et délimiter une référence. Le discours peut alors à tout moment évoluer et prendre une direction que l'enseignant parfois difficile à contrôler. L'extrait suivant en est un exemple représentatif :

SIM =un regard [rapide et circulaire]
ELE [comparaison]
MIC <((en levant la tête et portant la feuille à son oreille gauche)) comment/>=
SIM =un regard [rapide et circulaire]
THI [qui s'étendent comme] comme=
ELE =comparaison=
MIC =je n'ai pas entendu simon je suis désolée=
SIM =regards rapides et circulaires
MIC un regard rapide et (0.2) circulaire (0.3) <((note au tableau « un regard rapide et circulaire, un »))un de ces regards
ELE une comparaison/
MIC il y a une comparaison (1.5) qu'est-ce qu'elle signifie/ (2.8) je vous lis la note (1.2) l'épervier est un filet de pêcheur/ (1.9) c'est également (0.5) puisque c'est un terme polysémique (1) le (0.5) un rapace (0.7) l'épervier/=
ELE =mais ça (c'est pa ; c'est parce) qu'il est beau/=
ELE =mais si/
ELS <((plusieurs élèves échangent leurs points de vue de manière inaudible)) mais arrête un prédateur>=
THI =(inaud.) c'est charismatique un épervier/
ELS <((les élèves continuent à discuter entre eux, MIC note « prédateur » au tableau)) (4.6)>
MIC <((d'un regard sévère))je l'ai entendu le mot (.) grégoire>=
ELE =c't'insulte/
ELE c'est moi qui l'ai dit
EVT <((L'enseignante note au tableau « de ces regards de joli garçon qui s'étendent comme des coups d'épervier »)) (35.5)>

² Corpus transcrit selon les conventions de transcription ICOR.

Extrait 2 : Explication hétéro-reformulée n'ayant pas fait l'objet d'une planification
MIC= l'enseignant, THI & SIM= apprenants, ELE & ELS= élève(s) non identifié(s)

Cet extrait concerne, comme le précédent, l'explication de l'expression « des regards (...) comme des coups d'épervier ». La parole est partagée entre tous les participants de l'interaction et chaque apprenant peut, à sa guise, apporter des informations sur la référence en construction. Au milieu de l'interaction, MIC souhaite expliciter la comparaison identifiable dans cette expression lexicale. Elle apporte quelques éléments aiguillant les apprenants sur la polysémie de la lexie « épervier » (« filet de pêcheur » et « rapace »). Cependant, le guidage discursif n'aboutira pas, les apprenants dérivant sur un autre aspect de la lexie « rapace » (« prédateur », « charismatique »). L'enseignante conclut l'explication en notant l'expression au tableau sans apporter d'informations supplémentaires. Nous pouvons alors nous interroger sur la construction effective d'une référence commune et sur le potentiel acquisitionnel de cette séquence (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

En analysant précisément le degré de compréhension des apprenants de cette classe, nous sommes surprises de constater que 84.4% des apprenants ont compris l'expression lexicale et ont su l'expliquer par écrit une semaine plus tard. La classe de GAJ obtiendra un résultat plus élevé (96.4%) mais non significatif. A partir de ces exemples, l'explication lexicale planifiée ou non s'articule dans la classe autour de la mise en circulation du savoir en interaction. Ces analyses micro-génétiques méritent d'être confrontées à d'autres observations. Elles nous apparaissent cependant rendre compte de situations représentatives rencontrées en cours de langue.

3.3 La transformation des représentations du savoir

A la suite des cours et en vue d'obtenir des collectes d'explications *in situ*, nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer en aparté les lexies et expressions lexicales étudiées en classe. Nous souhaitions recueillir les discours monologiques des enseignants afin de les comparer à ceux prévus initialement lors de la planification et à ceux réalisées en interaction avec les apprenants dans la classe.

3.2.1. Langage par rétroaction pour les lexies planifiées en amont du cours

Pour les lexies ayant fait l'objet d'une planification par les enseignants, les enregistrements obtenus ont révélé deux types d'informations :

a. Lorsque la lexie a été planifiée et expliquée par auto-reformulation, le discours par rétroaction est, dans la majorité des cas, identique aux deux discours précédents. L'enseignant suit la trame prévue initialement et l'impose sans modification aux divers interlocuteurs rencontrés (apprenants et observatrice).

C'est le cas de GAJ pour l'explication de « gargote à prix fixe » qu'elle a prévu d'expliquer au moment de la planification du cours.

Discours en action :

GAJ euh: c'est plutôt péjoratif c'est assez familier une gargote c'est pas vraiment un très grand restaurant d'accord/ c'est <((gestes de la main gauche)) un: (.) un: endroit où on va pouvoir aller manger> mais c'est pas vraiment de la de la <((légers gestes de la main gauche))GRANde cuisine (.) et c'est pas très cher évidemment puisque ça ça a pas une renommée très importante> (0.5) donc >((gestes de la main gauche)) à à prix fixe parce qu'y a un menu on prend tous la même chose et on paye tous la même chose alors que

dans les grands restaurants (0.3) euh on va pouvoir manger à la carte> (.)
d'accord/ (.)

Discours par rétroaction :

GAJ une gargote à prix fixe c'est un petit restaurant euh:: <((claquement buccal)) (0.6)> à: bas prix (0.3) euh: et euh: à prix fixe c'est euh en fait un même: un même menu et un même prix pour tous les repas

Son approche est, dans le cas présent, celle d'un dictionnaire de langue dont la construction du savoir se limite à une présentation relativement fixe de l'objet d'enseignement. Ceci dit, cette remarque ne signifie pas que l'enseignant n'est pas prêt à modifier la trame explicative pour un autre contexte pédagogique.

b. Lorsque la lexie a été planifiée en amont du cours et hétéro-reformulée (ou opérée par un glissement discursif), l'enseignant présente par rétroaction soit un discours identique aux deux discours précédents, soit un discours légèrement modifié et qui complète celui produit dans la classe.

Ce fonctionnement est illustré par BRE lors de l'explication d'une « élégance tapageuse », expression envisagée comme étant à expliquer lors de la planification.

Discours en action :

BRE et quel est le terme <((rapporte sa main gauche sur le devant du torse et rapproche les doigts de sa main gauche vers le milieu de la main)) qui le dit> <((regarde sa feuille)) à la (.) dans le (.) paragraphe numéro euh: pardon au numéro euh six (0.7) numéro six> (1.2) <((regarde ses élèves)) c'est une élégance certes mais comment est> <((regarde furtivement sa montre))cette élégance>=
NOL =tapa[geuse]
ELS [tapag]euse=
BRE =tapageuse oui autrement dit (0.6) euh quel est le terme que vous utiliserez aujourd'hui pour euh qualifier euh (0.8) euh ce type d'individu
SAR la frime
BRE <((léger acquiescement de la tête)) oui c'est ça c'est> la frime
[oui tout à fait]
SAR [il veut se faire] remarquer euh
BRE <((fait des mouvements circulaires des bras vers le haut et vers l'avant)) c'est un peu la MONTre la frime c'est-à-dire (0.4) il en rajoute> un peu dans les apparences (0.9) donc euh (0.8) et (.) et (.) <((regarde ses notes)) il met donc euh en œuvre ses atouts qui sont essentiellement (0.6) donc euh physiques (1.9)>

Discours par rétroaction :

BRE une élégance tapageuse (1.7) bon nous l'avons (dé ; déjà) dit il euh maupassant caractérise son personnage (1.2) par euh (0.4) ce non pas simplement par ce son aspect physique (0.9) mais également euh son vêtement qui est (0.8) euh (1) qui est à la fois modeste (0.8) dans l'air du temps mais en même temps euh (0.8) assez voyant(0.8) donc euh:(0.6) avec sûrement des intentions de (1) de séduction

Dans le discours par rétroaction, BRE recontextualise la lexie dans le contexte textuel (Py, 2005), au point de passer très vite sur l'explication même de l'expression lexicale. Alors que, dans le discours en action, l'enseignant guide les apprenants vers la construction d'une référence commune de « tapageuse », le discours par rétroaction présente un point de focalisation différent de l'objet d'enseignement. On ne parle plus du personnage principal et de ses actions mais de Maupassant décrivant ce personnage. L'enseignant a légèrement transformé ses représentations sur le savoir à enseigner.

3.3.2 Le discours par rétroaction pour les lexies non-planifiées en amont du cours

Les résultats les plus stimulants ne proviennent pas des discours lexicaux ayant fait l'objet de planification mais des discours produits *in medias res* par les enseignants en classe ; et il s'agit plutôt des discours des hétéro-reformulations.

Tout d'abord, nous avons observé que les discours auto-reformulés par les enseignants en interaction étaient quasi-identiques aux discours par rétroaction présentés à l'expérimentatrice. En cela, les résultats obtenus sont proches des remarques émises à propos des lexies planifiées. L'enseignant qui ne prépare pas une explication en amont du cours mais qui auto-reformule a une représentation précise du savoir et propose telle quelle cette représentation.

Ensuite, si nous considérons les discours opérés par glissement discursif, nous observons que les enseignants construisent la signification de l'objet à partir des propositions des apprenants et en même temps qu'eux. L'enseignant semble se laisser guider par l'interaction pour reprendre par la suite le contrôle des opérations, une fois l'élaboration cognitive de la signification jugée satisfaisante.

Enfin, lors d'hétéro-reformulations, nous voyons que trois enseignants sur quatre tiennent compte du discours co-construit en interaction dans leur discours par rétroaction. Ainsi, lorsque la lexie n'a pas été planifiée et qu'elle a fait l'objet d'une co-construction en classe, l'enseignant intègre, en vue d'une explication future, les éléments discursifs de l'interaction. Ce fonctionnement est particulièrement prégnant chez MIC où la moitié des discours par rétroaction présentent une transformation des représentations de ses savoirs à la suite d'un contexte d'explications hétéro-reformulées sans planification préalable.

Deux exemples illustrent ce phénomène : l'explication de « vestibule » et d'« impérieux » :

« Vestibule » est une lexie que l'enseignant n'avait pas prévu d'expliquer.

Discours en action :

MIC =elle disparut dans [l'ombre] (0.3) oui=
ELE [vestibule]
ELE =un vestibule/ un vestibule c'est sombre c'est=
THI =ouai c'est clair/
MIC et elle disparut dans l'ombre du vestibule <((note « vestibule » au tableau))(3.7) simon/> (1.8) c'est quoi/ (0.9) qu'est-ce que c'est que le vestibule
SIM c'est là où on met les vêtements 'fin
MIC là où on met les vêtements=
SIM =ouai les les manteaux/ quoi/ =
MIC =shut maxime/
MAX (inaud.)=
MIC =ah bon/ (1.8) c'est là là où on enlève les manteaux quand l'on arrive
(...)
ELE =petite pièce euh=
MIC =une petite pièce à l'entrée (0.6) dans laquelle on pourrait laisser (0.3) les vêtements quand on arrive
EVT <((brouhaha)) (1.4)>
MIC medhi/
MED c'est un petit vestibule
THI il n'y a pas beaucoup d'éclairage\ (3) y a pas beaucoup d'éclairage dans le vestibule
MIC je n'ai pas comp je (2.1) un petit/=
ELE =dressing
MIC AH/ (0.4) alors là tu vois euh le vocabulaire anglais je ne (1.6) je vais être shut:
EVT <((brouhaha inaudible)) (4.8)>
MIC on est dans quel siècle/ là/ avec maupassant=

EVT <((rire d'élève))>
ELE =ch'ais pas y a lon:gtemps/=
MIC =y a longtemps alors tu oublies le dressing (0.6) d'accord (0.2) vincent/
(0.6) tu voulais intervenir shut=
VIN =y a pas beaucoup d'éclairage <((porte sa main droite sur la bouche))dans un vestibule=
MIC =il n'y a pas beaucoup d'éclairage (0.3) dans un vestibule
VIN donc sans soleil=
DAM =c'est la boîte noire/
MIC donc (.) non damien/ la boîte noire c'est le fiacre (0.5) et le vestibule
<((fait un geste horizontal et circulaire avec ses feuilles)) c'est une partie de la maison> (4.6)

Discours en rétroaction :

MIC un vestibule <((donne la prononciation latine)) westiboula> c'est le couloir de d'l'oreille (0.7) le vestibule aussi je sais qu'y en a un par là et c'est l'endroit où on a vesti euh les euh petit endroit où mettre les vêtements en fait c'est un long couloir

Dans le discours en interaction, les apprenants confondent un vestibule et un vestiaire (« endroit où on met les vêtements » « ouai les manteaux »), d'où la proposition de « dressing ». Ces propositions ne seront pas acceptées par l'enseignant MIC mais auront pris une large place lors de l'interaction. Il conclura l'explication en fournissant la véritable signification de vestibule, « une partie de la maison ». Cependant, lorsque MIC reformule la proposition dans le tour de parole-clé :

MIC =une petite pièce à l'entrée (0.6) dans laquelle on pourrait laisser (0.3) les vêtements quand on arrive

L'intonation de la phrase ne témoigne pas d'un jugement négatif qui aurait pu faire comprendre aux apprenants qu'elle n'approuvait pas cette explication. Elle semble évaluer cognitivement cette proposition en même temps qu'elle l'énonce dans la classe. Mais, l'échange interactionnel suivant ne lui permettra pas d'infirmer la véracité de cette proposition. Elle restera dans la mémoire d'un grand nombre d'apprenants. Sur vingt-neuf, dix-sept ont rappelé le discours de l'enseignante (à savoir un endroit de la maison où l'on range les vêtements), neuf se sont contentés de dire que c'est l'entrée d'une maison et trois n'ont rien noté. D'ailleurs, des dix-sept apprenants, deux ont même apporté la lexie « vestiaire » dans leurs propositions. Et un apprenant a proposé « dressing » comme explication de « vestibule ». Cet exemple nous renseigne sur la nécessité de précisions du discours de l'enseignant afin d'éviter les erreurs d'associations et d'interprétations de la part des apprenants. A travers cet exemple, on peut se rendre compte que la mise en circulation des savoirs a une influence sur l'acquisition/apprentissage de la langue. Par ailleurs, la présence de « petit endroit où mettre les vêtements » dans le discours en rétroaction de l'enseignant, montre à quel point il a été influencé par l'interaction langagière. Et même s'il rectifie en proposant « long couloir » (en référence à l'étymologie latine), sa représentation de ce qu'est un vestibule ne semble pas très stable.

Le deuxième exemple recueilli auprès de ce même enseignant, concerne l'explication de la lexie « impérieux » pour laquelle aucun discours explicatif n'était prévu.

Discours en action :

MIC <((une élève lève le doigt))(inaud.) la boîte (3.2) la boîte noire (2.5) c'est une métaphore elle représente (0.8) le> fiacre (5) d'accord\ <((tout doucement)) est-ce que j'ai une autre question par rapport à ce vocabulaire> (0.5) IMPERIEUX/ (.) le DESIR impérieux (0.3) shut mathilde\

(...)

MAT =ça vient de impérial ça veut dire euh du roi 'fin=
ELE =de l'empereur
ALI de l'empereur
MIC thomas/
THO ben on est censé euh: on est censé faire euh tout ce qui est en not' pouvoir pour euh: (0.9) pour euh: <((petit rire)) (0.4)> <((MIC fronce les sourcils))> tout ce qui est en notre pouvoir donc euh quand on dit impéieux> c'est euh qui nous doit <((MIC part noter au tableau))l'[pouvoir/]>
ELE [c'est pas] impérial pour le roi=
ALI =<((MIC note « impéieux » et « royal » au tableau)) non: pour le roi c'est (xx) c'est royaliste
THI régalien alors>
THI ou régalien madame
MIC oui/ alors (1) vous ne confondrez pas s'il vous plaît impéieux (0.5) et royal (0.6) yuna/ (0.4) SHUT
(...)
GRE c'est l'désir qui passe avant tout/
MIC désir qui passe avant tout <((note au tableau « désir qui passe avant tout »))>(.) je pense que au niveau du sens>
SIM ça flambe/=
ELE =c'est que'qu'chose qui:=
ELE =c'est où (inaud.)=
MIC =<((montre à un élève le passage sur sa feuille))au début (.) un p'tit peu avant (2.2)> il la sentait [contre lui]
ELE [oh oui oui](inaud.)=
MIC =alors (0.9) damien qui a envie de faire du latin
ELS <((rires d'élèves)) oh::/ (1.9)>
MIC IM:PE::RA: impéra:tum=
ELS =impératif=
MIC =IMPERATIF/ (0.5) SHUT SHUT SHUT (0.6) à partir de là (1.9) en tout cas en tout cas on peut faire le lien (0.3) entre <((lève le stylo qui est dans sa main droite))impéieux (0.6) et impératif au niveau du sens (1.3) puisque c'est la même famille apparemment=
ALI =l'impératif c'est on donne un ordre=
MIC =oui=
ALI =(inaud.)=
MIC =mais là c'est un désir qui est impéieux=
ALI =mais c'est lié vraiment à un désir quoi>
ELS <((tous les élèves parlent en même temps, c'est inaudible)) (2.5)>
MIC qui c'est qui=
ALI =mais c'est impossible un désir d'empereur d'empereur qui est=
MIC =mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impéieux
ELE obligatoire=
ALI =et donc/
ELS <((discours inaudible)) (4.3)>
SIM on ne peut rien faire contre=
MIC =on ne peut rien faire contre (0.5) oui/ <((SIM crie de joie))(1)> merci simon/ (0.8) SHUT (0.8) je vous laisse (2.1) allez voyons (0.5) shut on prend (2.4) (la quest ; la première) la première des questions (2.2) s'il te plaît simon (2.7) est-ce que (1.2)
[est-ce que tu peux]
SIM [que se passe-t-il]
MIC précisément dans cet extrait (0.6) qui sont les personnages (0.2) quand cela se passe-t-il où/ que se passe-t-il\
((une feuille avec des questions a été distribuée en même temps que le texte, les élèves vont répondre à présent aux questions à l'oral puis à l'écrit))

Discours par rétroaction :

MIC impéieux ben donc donc autoritaire

Dans cet exemple, MIC souhaite faire découvrir la signification d'« impéieux » mais les apprenants associent rapidement cette lexie à une idée de pouvoir (THO)

dérivant sur les lexies impérial > empereur > royal. SIM donnera la bonne réponse en proposant une locution qui satisfera l'enseignante (« on ne peut rien faire contre »). Pourtant, comme dans l'exemple précédent, la majorité des apprenants de cette classe n'a pas retenu le discours explicatif de l'enseignante en interaction. On note même que l'apprenant SIM qui, en classe, avait fourni la bonne réponse fera référence à l'empereur dans sa production écrite.

/résistance/+/impossible/	2 apprenants
/empereur/, /royal/, /impérial/	15 apprenants
Autres réponses	8 apprenants : « Grand, imposant », « Hautain » (2 apprenants), « D'un air sûr de lui », « Majestueux », « Prétentieux », « De sacré », « Très hautain et très décidé »
Aucune réponse	4 apprenants

Les apprenants ont utilisé des adjectifs attribués généralement à un empereur ou un roi (imposant, majestueux, etc.). Ces réponses traduisent les schémas d'action de la lexie « empereur » (Mac Clelland & Rumelhart, 1981) mais elles traduisent aussi des traits prototypiques (Dubois, 1997) plus personnels : /prétentieux/, /hautain/ ou encore /très décidé/. On se rend compte par cet exemple que le processus de référenciation de l'objet d'enseignement est accompagné d'une prise de décision individuelle, ce qui ne rend pas aisé le travail de l'enseignant. Ainsi, la mise en circulation des savoirs dépend en partie de l'interaction et l'interprétation de ces savoirs qui va déboucher sur leur intégration, semble être fortement liée à cette mise en circulation.

Par ailleurs, MIC sera également influencé par l'interaction langagière et les propos de ses apprenants. Son discours par rétroaction rend compte de traits prototypiques (« autoritaire ») mettant en relief la modification/ transformation de ses représentations de la lexie. En cela, le discours qu'il a prononcé en contexte ne retiendra pas son attention ; on peut parler d'auto-dépréciation de son propre discours.

4. Discussion en guise de conclusion

Notre étude s'inscrit dans un projet de didactique cognitive des langues. Elle nous a permis de mettre à jour les conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et les processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). En effet, nous avons considéré la manière dont les participants de l'interaction au cours d'explications lexicales sont arrivés d'un côté à produire un discours explicatif en contexte qui visait, de l'autre côté, une réception, intégration et mémorisation acceptables.

La pratique enseignante observée représente une « boucle didactique » parcourant les étapes où l'enseignant est en production : ce qui se passe avant, pendant et après le cours influence les étapes de construction des séances futures. Et plus

précisément, l'enseignant qui a des représentations sur l'objet à expliquer, présente (ou non) ses représentations lors de l'interaction langagière et les modifie (ou non) en vue d'une explication future. On a alors affaire à une succession de prises de décisions individuelles tout au long du processus d'enseignement qui ont des conséquences sur l'apprentissage, comme nous avons pu le montrer à travers nos exemples.

Le discours en préparation est une étape importante dans la mise en circulation des savoirs même s'il n'existe pas de corrélation exacte entre le type de fonctionnement interactionnel et la planification/non-planification de l'activité explicative. En revanche, le guidage discursif opéré par les enseignants en interaction diffère selon que l'explication a été prévue ou non en amont du cours. Le discours en action, quant à lui, met en évidence les élaborations cognitives des participants de l'interaction. Et la construction d'une référence commune ainsi que la catégorisation de l'objet linguistique effectuée par chaque interactant sont en relation avec les mouvements interactionnels de la classe. Cette remarque est d'autant plus singulière qu'elle est également observable dans le discours par rétroaction de la majorité des enseignants de notre étude et pas uniquement à travers les évaluations *a posteriori* des apprenants comme on s'y attendait plus assurément.

Références bibliographiques

- Baddeley, A. (1992). *Working memory*. Oxford : Clarendon press.
- Bange, P. (1983). Points de vue sur la conversation. *DRLAV*. Vol. 29. (pp. 1-28). Paris.
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier & Didier.
- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment »?. *Revue Parole*. Vol. 35-36-37.
- Bouchard, R. (2009). Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal. In Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck (Dir.). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. (pp. 269-288). Bruxelles : Peter Lang.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In Kail & Fayol (dir.). *Les sciences cognitives et l'école*. (pp. 213-230). Paris : PUF.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- De Gaulmyn, M.-M. (1991). Expliquer des explications. In Dausendschön-Gay & Kraft (Eds.). *Linguistische Arbeiten. Linguistische Interaktionsanalysen*. (pp. 279-314). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du 3^{ème} colloque régional linguistique*. Strasbourg (pp. 99-124).
- Dubois, D. (dir.). (1997). *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*. Paris : Kimé.
- Fillietaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Eds.). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

- Gilly, M., Roux, J.-P. & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : PUN.
- Lund, K. (2003). *Analyse de l'activité explicative en interaction. Etude de dialogues d'enseignants de physique en formation interprétant les interactions entre élèves*. Thèse de doctorat. Université Grenoble.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. An account of Basic Findings. *Psychological Review* 88. (pp.375-407).
- Mondada, L. (2005). *Les chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : PPUR.
- Mondada, L. & Pekarek Doelher, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE*. Vol. 12. Sur <http://www.aile.revues.org/document947.html>
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*. Vol. 29. (pp. 87-131).
- Pottier, B. (1992). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris : Hachette.
- Py, B. (2005). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*. Vol. 12. Sur <http://aile.revues.org/document1464.html>
- Rançon, J. (2008). Norme et variation en didactique des langues : La question de l'apprentissage du vocabulaire. *Actes du 7^{ème} RJC*. (pp.112-115). Paris : PUSN.
- Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Thèse de doctorat. Université Toulouse.
- Rançon, J., Spanghero-Gaillard N., Dat M.-A. & Billières M. (soumis). Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : Réflexions sur la formation des enseignants. *Actes du XII^{ème} Congrès Mondial de la FIPF*. Québec.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Ed.). (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-49). Rennes : PUR.