



**HAL**  
open science

## Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants

Violaine Bigot

► **To cite this version:**

Violaine Bigot. Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. Cicurel, Francine; Véronique, Daniel. Discours, action et appropriation des langues, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.66-86, 2003, 2-87854-260-6. hal-01472422

**HAL Id: hal-01472422**

**<https://hal.science/hal-01472422>**

Submitted on 4 Mar 2017

**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.

## Discours, action et appropriation des langues

Apprendre dans l'instance d'une classe de langue suppose comme dans toute interaction l'intégration de multiples fonctionnements sociaux. Les textes réunis dans cet ouvrage montrent qu'il existe, au sein des contextes de classe de langues, des fonctionnements interactionnels liés aux rôles tenus par un expert ou par un candidat à l'apprentissage, au contrat de parole, aux activités de langage qui se mettent en place et aux formats interactionnels qui émergent. Les tâches de celui qui apprend une langue - en classe aussi bien que hors de la classe -, sont d'intégrer des fonctionnements métalinguistiques tout autant que de s'approprier des régularités sémiotiques, de reconstruire des activités énonciatives ou d'apprendre à satisfaire en langue cible aux conditions de félicité de la communication.

Cet ouvrage, consacré aux dimensions pragmatiques de l'apprentissage des langues, réunit des thématiques habituellement dispersées dans le champ des recherches linguistiques sur l'appropriation des langues : l'étude des conduites narratives, des interactions verbales et des activités cognitives en situation. Il explore de nouvelles pistes de travail sur l'appropriation de l'agir communicationnel en langue étrangère.

*En couverture*  
*Colette Brunschwig, acrylique sur toile, 1994*



ISBN 2-87854-260-6  
PRIX 19 €

## Discours, action et appropriation des langues

Coordonné par  
Francine Cicurel et Daniel Véronique



presses sorbonne nouvelle

## SOMMAIRE

Francine Cicourel, Daniel Veronique  
*Discours, action et appropriation des langues. Une introduction*.....9

### PARTIE I

#### Cognition et activités métalinguistiques

Pierre Bange  
*L'usage de la règle dans l'enseignement  
et l'apprentissage de langue étrangère*.....21

Thérèse Jeanneret et Bernard Py  
*Traitement interactif de structures syntaxiques  
dans une perspective acquisitionnelle*.....37

Peter Griggs  
*À propos de l'effet de l'activité métalinguistique  
sur les processus de production en L2*.....53

Violaine Bigot  
*Les comportements langagiers métalinguistiques :  
réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants*.....67

Jin-Ok Kim  
*Démarches métalinguistiques d'apprenants coréens  
à propos du passé composé et de l'imparfait du français*.....87

*Références bibliographiques*.....107

### PARTIE II

#### Les compétences pragmatiques dans l'acquisition d'une langue 2

Simona Pekarek Doehler  
*Formes d'interaction et complexité des tâches discursives :  
les activités conversationnelles en classe de L2*.....117

Lorenza Mondada et Laurent Gajo  
*Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes*.....131

Luci Nussbaum, Amparo Tusón et Virginia Unamuno <i>Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants</i> .....	147
Évelyne Rosen, Claus Reinhardt <i>Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2</i> .....	163
Françoise Cicurel <i>Les réajustements contextuels dans l'enseignement des langues</i> .....	179
<i>Références bibliographiques</i> .....	195

### PARTIE III

#### Tâches narratives et acquisition d'une langue 2

Stéphanie Clerc <i>L'acquisition des conduites narratives en français, langue étrangère</i> .....	205
Dominique Klingler <i>Traitement et fonction de connecteurs au début de récits : étude menée sur L2 (français), L1 (japonais)</i> .....	219
Maria del Huerto Avila, Ana Maria Blunda Grubert, Maria Josefina Garat, Maria Elena Villecco <i>Les connaissances linguistiques et les habiletés discursives développées en milieu institutionnel face au « lecte de base »</i> .....	233
<i>Références bibliographiques</i> .....	245

### ÉPILOGUE

Jo Arditty et Marie-Thérèse Vasseur <i>Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues</i> .....	251
Anne-Claude Berthoud <i>Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer</i> .....	265
Daniel Coste <i>Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation</i> .....	273
<i>Références bibliographiques</i> .....	281

## DISCOURS, ACTION ET APPROPRIATION DES LANGUES.

### UNE INTRODUCTION

Entre l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel où tout est organisé pour que l'on apprenne et l'acquisition qui s'effectue en milieu social par le contact et la rencontre avec les natifs, l'opposition tend à s'atténuer par les effets des innovations méthodologiques et, sur le plan réflexif, par les avancées des recherches. Mais souligner que ce clivage est moins abrupt que par le passé ne dispense pas d'interroger les modes appropriatifs et les modes d'inculcation. Comment se fait l'appropriation d'une langue étrangère ? Par l'exposition à quels *types discursifs* ? Grâce à quels fonctionnements sociaux et à quelle *action* didactique ? Quelles relations interpersonnelles développe-t-on afin de favoriser l'acquisition ? Ce sont là des questions que se pose le chercheur se penchant sur l'apprentissage en classe ou hors de la classe.

Il est désormais d'usage dans les recherches sur l'appropriation linguistique de s'attacher au processus de construction de la langue, d'observer l'évolution de l'interlangue des apprenants, de guetter l'apparition de l'usage d'une forme langagière et de voir si cet emploi se stabilise. S'est renforcée au fil des années la conviction qu'en langue étrangère, l'*interaction* contribuait de façon importante à cette reconstruction linguistique. Sans cette co-construction du discours, le sujet apprenant ne parviendrait peut-être pas à se transformer en ce locuteur en langue étrangère que l'on espère qu'il va devenir. C'est parce que les sujets parlants sont impliqués dans un processus d'échange, qu'ils sont mis en demeure de produire des actes de parole et de les interpréter que l'appropriation se trouve motivée et fait sens : c'est là un des thèmes forts abordé dans cet ouvrage consacré à la dimension pragmatique de l'apprentissage des langues.

**LES COMPORTEMENTS LANGAGIERS  
TUTÉLIAIRES DES ENSEIGNANTS :  
RÉFLEXION SUR LA MISE EN DISCOURS DES ACTIVITÉS  
COGNITIVES DES APPRENANTS<sup>1</sup>**

Les interactions de tutelle dans lesquelles « un des membres "connaît la réponse" et l'autre ne la connaît pas », ont d'abord été étudiées par Bruner qui s'est essentiellement intéressé au rôle que peut jouer l'intervention d'un tuteur « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner 1983 : 261 et 263). Les concepts de tutelle et d'échafaudage ont été repris, dans le cadre de recherches sur les liens entre interaction et acquisition des langues, pour analyser la tutelle qu'exerce le locuteur natif engagé dans une interaction exolingue ; tutelle qui vise soit à faciliter l'intercompréhension soit, dans certaines situations, à favoriser le développement de la compétence de communication du locuteur non-natif. Nous nous proposons ici de porter un regard sur les interactions de tutelle qui se développent dans un cadre exolingue et institutionnellement didactique : la classe de langue.

Partiellement semblables à ceux que produit tout locuteur natif engagé dans une interaction exolingue, les comportements tutéliers de l'enseignant présentent également un certain nombre de particularités qui manifestent son rôle

---

1. Je suis très reconnaissant à Francine Cizeur ainsi qu'à Daniel Veronique dont les questions critiques et conseils ont orienté la reforme du texte de la communication (Bigot 1999) en vue de sa publication. La version présentée ici doit également beaucoup aux commentaires de Jo Arditty qui ont secouru le texte dans son ensemble et dans les détails. Qu'il soit ici chaleureusement remercié d'avoir pris le temps de lire et de réagir à deux versions provisoires de ce texte.

interactionnel spécifique. En effet, dans les interactions didactiques, l'enseignant n'est pas seulement un expert linguistique mais il se doit d'être aussi un expert en acquisition-apprentissage des langues. Cette double compétence génère des comportements tutélaires spécifiques dont nous rappelons ci-dessous les aspects qui ont été le plus étudiés (voir 2) avant de nous intéresser à une forme particulière que peut prendre la tutelle exercée par l'enseignant : la mise en discours des activités cognitives de l'apprenant.

Il nous est en effet apparu que l'enseignant, dans le cadre de la tutelle pour communiquer et pour apprendre qu'il offre aux apprenants, prend très fréquemment comme objet de discours les activités cognitives des apprenants ou le résultat de ces activités, dans des énoncés que nous avons provisoirement nommés « commentaires cognitifs » (désormais CC)<sup>2</sup>. Cet article est le fruit de l'analyse fonctionnelle d'une soixantaine de CC extraits des activités langagières de tutelle de trois enseignants différents dans un corpus de cent cinquante minutes<sup>3</sup>.

## 1. LES COMPORTEMENTS TUTÉLAIRES DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE

La tutelle pour communiquer et pour apprendre que l'enseignant exerce peut être comparée aux comportements tutélaires qu'adopte tout locuteur expert engagé dans une interaction exolingue, mais elle présente également un certain nombre de spécificités qui manifestent le statut de locuteur « didactiquement expert » de l'enseignant.

2. Dans un premier temps (Bigot 99), nous les avions appelés « commentaires métacognitifs ». Nous avions en effet proposé une extension du concept de métacognition, qui désigne à l'origine les connaissances que peut avoir le sujet « sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute autre chose qui leur est reliée; par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage » (Flavell cité par Gombert 1996 : 44) pour y inclure les connaissances que l'on peut avoir sur les activités cognitives d'autrui. Mais un commentaire qui prend pour objet de discours des activités cognitives ne manifeste pas toujours une activité que l'on puisse qualifier, dans la perspective de la psychologie cognitive, de « métacognitive ». Pour lever cette ambiguïté référentielle – comparable à celle exposée par Gombert pour le qualificatif métalinguistique – nous avons préféré avoir recours au qualificatif « cognitif » qui englobe celui auquel nous renouons et permet de désigner l'ensemble des commentaires étudiés. Pour Arditty, le qualificatif « cognitif » est également inadéquat. Nous l'avons provisoirement conservé, « faute de mieux ».

3. Ce corpus a été recueilli et transcrit par l'équipe du Cediscor – Syled « Discours d'enseignements et interactions » (aujourd'hui rattachée au groupe Delca – Syled). Il est constitué d'extraits d'un cours de français du tourisme (Se1), d'extraits d'un cours de français commercial (Se2) et d'un cours de français des affaires transcrit intégralement (Se3).

Les conventions de transcription sont les suivantes :

? : intonation montante

+ : pause

CE : mot ou syllabe prononcé avec un accent d'intensité (caractères majuscules)

XX : énoncés incompréhensibles

Pour certains extraits un peu longs, nous avons indiqué le commentaire cognitif en gras.

### 1.1. Tutelle pour communiquer et tutelle pour apprendre dans les interactions exolingues

La gestion de l'intercompréhension génère chez les participants à une interaction exolingue entre un locuteur natif et un locuteur non-natif des comportements spécifiques qui visent à compenser la maîtrise inégale du code. « Procédés facilitateurs » pour Alber et Py (1986 : 85), « méthodes – au sens ethnométhodologique du terme » pour Krafft et Dausendschön-Gay (1994 : 128), ces comportements, le plus souvent mis en œuvre interactivement par le locuteur natif (désormais LN) et le locuteur non-natif (désormais LNN), ont été étudiés d'un point de vue formel et d'un point de vue fonctionnel. Pour cette gestion interactive de l'intercompréhension, le natif, en tant que locuteur compétent, a une « responsabilité particulière » que Krafft et Dausendschön-Gay appellent la « fonction de tutelle pour communiquer ».

Celle-ci s'exerce en amont des problèmes potentiels de communication. Il s'agit alors des différentes caractéristiques du *foreigner talk* (ralentissement du débit, simplifications lexicales, syntaxiques et pragmatiques du discours...) qui permettent de faciliter l'intercompréhension (Tarone 1980). La tutelle pour communiquer s'exerce également au moment où les risques de malentendus surgissent. Krafft et Dausendschön-Gay (1994) opposent les procédés d'aide à la production (l'achèvement interactif par le LN d'un énoncé du LNN) et les procédés d'aide à la compréhension (séquences explicatives de travail sur le code et séquences de type analytique qui permettent une « simplification » pragmatique du discours).

Il arrive que les locuteurs d'une interaction exolingue établissent plus ou moins explicitement ce que De Pietro *et al.* ont appelé un « contrat didactique » : Des séquences latérales portant « sur la "cosmétique" des énoncés, c'est-à-dire sur leur forme grammaticale et le respect des normes en vigueur » (Py 1989 : 88) peuvent alors se développer, même si aucun problème d'intercompréhension ne vient justifier cette focalisation sur le code. Dausendschön-Gay et Krafft parlent alors de « tutelle pour apprendre ».

Krafft et Dausendschön-Gay (1994), dans leurs corpus d'interactions exolingues non didactiques, ont identifié trois types de manifestations de la tutelle pour apprendre : « la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offres et de prises ». La correction est une forme de tutelle pour apprendre à condition de ne pas avoir pour origine un problème d'intercompréhension. Les auteurs analysent en revanche l'offre et la prise (dont le premier temps est un achèvement interactif) comme « un "schéma pour communiquer", mais que les partenaires peuvent exploiter comme un "schéma pour enseigner/pour apprendre" » (p. 146) La leçon de grammaire, elle aussi, peut prolonger une séquence relevant de la tutelle pour communiquer. Pour Vasseur, qui s'est essentiellement intéressée aux

stratégies de communication et d'apprentissage du locuteur non natif « il n'est guère possible de faire une distinction entre les procédés qui permettent la réussite de l'échange et les procédés qui visent l'accroissement du répertoire de l'apprenant » (1990 : 251).

Que se passe-t-il dans le cadre de cette interaction exolingue particulière qu'est l'interaction didactique d'une classe de langue vivante ? Un contrat didactique lie statutairement les interactants. L'enseignant, en tant que locuteur compétent, y exerce donc à la fois une tutelle pour communiquer et une tutelle pour apprendre.

## 1.2. Spécificité des comportements tutélaires en classe de langue

Comme dans toute interaction exolingue, l'enseignant exerce, grâce au nom de sa compétence langagière de natif (ou de quasi-natif), une tutelle pour communiquer comparable à celle d'une interaction non didactique. Cependant, un certain nombre de comportements langagiers caractéristiques du discours enseignant nous semblent bien relever d'une forme de tutelle de communication spécifique de la classe de langue. En effet, la gestion de la circulation de la parole, la structuration de l'interaction (ouverture et clôture des séquences, gestion des thèmes), les injonctions de dire (parlez, parlez mieux, parlez encore...) qui ont été étudiées entre autres par Bange (1992b) et par Cicourel (1994) peuvent apparaître comme des comportements tutélaires, facilitant l'intercompréhension et/ou organisant la communication, que l'enseignant assume au nom de son statut institutionnel.

La tutelle pour apprendre qu'exerce un enseignant s'apparente à celle qu'un natif peut pratiquer lorsqu'un contrat didactique le lie aux participants non natifs ou lorsqu'il cède à ce que Baggio et Py (1987) ont appelé une pulsion répressive normative, mais elle présente un certain nombre de spécificités. Nous avons déjà recensé (Bigot 1996 : 37-38) quelques caractéristiques formelles des corrections auxquelles procède l'enseignant. Les explications grammaticales peuvent elles aussi revêtir une forme particulière, entre autres parce que l'enseignant peut avoir recours à un langage « para-grammatical », plus ou moins irrespectueux du métalangage traditionnel, né d'une forme de ritualisation des échanges et qui constitue « un code mis généralement en place au cours des premières séances » (Cicourel 1984 : 42).

La tutelle pour apprendre exercée par l'enseignant peut aussi se caractériser par la mise en œuvre de « stratégies d'enseignement » (Causa 1998), qui peuvent, dans certains cas, entrer en conflit avec les comportements qu'exigerait l'exercice d'une tutelle pour communiquer. Il n'est pas rare, par exemple, de voir un enseignant refuser de répondre à une sollicitation d'achèvement interactif, soit parce qu'il estime qu'il sera plus profitable à l'apprenant de retrouver lui-même,

dans son répertoire langagier, les moyens linguistiques pour résoudre le problème de communication, soit parce qu'il attend qu'un autre apprenant achève l'énoncé problématique. Ce type de comportement nous semble lui aussi tout à fait spécifique de l'interaction didactique alors que le bon déroulement de l'intercompréhension, indispensable au ménagement des faces des interlocuteurs (Dausendschön-Gay et Krafft 1991), reste toujours prioritaire dans une interaction exolingue en milieu « naturel », même si les participants ont conclu un contrat didactique.

## 1.3. La double compétence de l'enseignant

En classe de langue, le déséquilibre des compétences tient, comme dans toute interaction entre un natif et un non-natif, à l'inégale maîtrise du code — le natif étant celui qui sait « comment ça se dit » —, mais il se situe également sur un autre plan : le natif enseignant « est aussi celui qui sait comment il faut faire pour apprendre » (Cicourel 1994 : 97). Or cette double compétence de l'enseignant explique, nous semble-t-il, certaines des particularités du comportement tutélaire qu'exerce l'enseignant lorsqu'il met en œuvre des stratégies d'enseignement comme celles décrites ci-dessus.

Le terme de compétence est ici à prendre à la fois dans le sens d'attribution et dans son sens plus commun de capacité. D'une part, on peut dire que la création de conditions favorables au développement de la compétence de communication des apprenants relève de ses fonctions — Bange qualifie ainsi l'enseignant d'« agent de l'institution scolaire [qui] doit maximiser l'apprentissage » (Bange 1996 : 196). D'autre part, l'établissement, dans une classe de langue<sup>4</sup>, d'un contrat entre non-expert et expert implique que le premier reconnait au second les capacités de favoriser et de gérer cet apprentissage.

C'est la reconnaissance par les participants de cette compétence qui permet de neutraliser le caractère offensant de certains des comportements que l'enseignant adopte comme, par exemple, le refus de satisfaire une sollicitation d'achèvement interactif que nous évoquions précédemment ou la production d'énoncés à concernant les apprentissages à développer. L'enseignant apparaît donc comme le garant de la mise en œuvre des moyens nécessaires au développement de la compétence de communication des apprenants, et comme le gérant de ce développement.

Cette compétence didactique de l'enseignant, qui vient, conjointement à l'expertise linguistique, légitimer son statut et partant les rôles interactionnels qu'il exerce, ne se résume pas à orchestrer la communication pour favoriser l'ap-

4. Ceci semble en tout cas vrai pour les approches qui se sont développées depuis le XIX<sup>e</sup> où le rôle de l'enseignant est plus de faire pratiquer la langue que de dispenser des savoirs sur la langue.

prentissage. Elle se manifeste également par le guidage explicite des activités cognitives des apprenants par lequel l'enseignant indique ce qui est su ou devrait être su, ce qui est en cours d'acquisition, ce qui sera appris, ce qui doit être appris, ce qui est facile ou difficile, important ou non... C'est cette dimension de la tutelle exercée par l'enseignant que nous avons voulu explorer à travers l'étude fonctionnelle des commentaires cognitifs.

Ces commentaires nous sont apparus comme participant à la fois d'une tutelle globale et d'une tutelle locale. En effet, ils participent d'une part à la gestion temporelle de la communication et de l'acquisition-apprentissage (voir 3) et d'autre part à l'étyage que peut apporter l'enseignant pour la conduite des activités de communication et d'apprentissage (voir 4). Ce faisant, les CC jouent un rôle non négligeable dans la construction de la relation enseignant-apprenant (voir 5).

## 2. COMMENTAIRES COGNITIFS ET GESTION TEMPORELLE DE L'INTERACTION

### 2.1. Clôtures et ouvertures de séquences

Nous avons indiqué que la tutelle pour communiquer qu'offre l'enseignant passe entre autres par un « balisage » explicite de l'interaction qui lui permet de gérer unilatéralement sa structuration et de prendre en charge « les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) » (Bange 1992b : 72). Des activités communicatives de la classe dépendent les activités cognitives des apprenants. On ne s'étonnera donc pas que le balisage explicite de l'interaction par l'enseignant prenne très souvent la forme de CC, qui remplissent diverses fonctions dans cette gestion temporelle de l'interaction.

À la fin d'une activité de remue-méninges d'une trentaine de tours où les apprenants ont été amenés à citer toutes les villes françaises qu'ils connaissent l'enseignant commente :

- (1)  
 Af: Tours  
 P: Tours + oui (écrit au tableau)  
 Am: Avignon  
 P: vous connaissez tout ça + c'est bien + Avignon (elle écrit au tableau)  
 +++ et maintenant le POURQUOI

*Corpus Se2*

5. Dans les extraits longs, nous avons indiqué les CC en gras.

Ici le commentaire cognitif est accompagné d'une évaluation, rappelant dans sa fonction de clôture le troisième temps des séquences d'élicitation<sup>6</sup> où l'évaluation est non seulement l'acte « qui permet à l'élève de savoir si sa réponse était adéquate » mais aussi celui qui « crée la base pour continuer » (Bange 1992b : 71). Les CC de l'extrait (1) et de l'extrait (2), viennent ainsi clore l'activité en rappelant indirectement le but qui était poursuivi : révéler ses connaissances pour l'extrait (1), clarifier la différence entre société commerciale et association pour l'extrait (2).

- (2)  
 P: (...) alors c'est clair pour tout le monde association société? bien alors maintenant on va voir ce qui nous intéresse dans ce cours ce sont les + les XXX et les buts lucratifs hein d'accord?

*Corpus Se3*

Les deux commentaires cognitifs de l'extrait (2) se situent à la charnière entre une longue activité visant, par un jeu de questions-réponses avec les apprenants, à faire apparaître les différences entre association et société commerciale d'une part, et un long monologue d'explications-commentaires de transparents sur les différents types de sociétés commerciales d'autre part. Le premier clôt l'activité en sollicitant une activité métacognitive de la part des apprenants. L'intonation semble indiquer qu'il s'agit d'une question mais l'absence d'autre marqueur de fin de tour (notamment de silence) montre que cet énoncé a plutôt une fonction de bornage<sup>7</sup>. Le second commentaire cognitif introduit le thème de l'activité didactique suivante et cherche à emporter l'adhésion des apprenants.

Les marqueurs d'ouverture et de clôture peuvent s'appuyer sur des commentaires cognitifs jusque dans la clôture de l'ensemble de l'interaction-cours comme le montre l'extrait (3) où sont transcrites les dernières paroles publiques de l'enseignant pour ce cours-là :

- (3)  
 P: eh bien écoutez je vous félicite c'est très très bien vous avez bien fait l'exercice et visiblement vous avez bien compris les caractéristiques alors demain on verra quelque chose d'un peu plus difficile encore c'est les sociétés en commandite + d'accord et puis les croissances de société et

6. Ces séquences ternaires (réponse de l'apprenant prise en sandwich entre la sollicitation et l'évaluation de l'enseignant) ont été notamment étudiées par Sinclair et Couthard (1975) qui ont montré qu'elles constituent la séquence de base des interactions didactiques.

7. On peut alors considérer que la forme interrogative indique aux apprenants que la clôture de la séquence peut être négociée si, répondant à la sollicitation métacognitive de l'enseignant, ils se rendent compte qu'ils n'ont pas compris la différence entre association et société.

peut-être les liquidations mais c'était très bien pour aujourd'hui je vous félicite

Corpus Sc3

Pour clore cette longue séquence, on retrouve encore une fois l'évaluation, qui apparaît quasiment comme un prérequis à la clôture, lorsqu'elle ne s'y substitue pas.

## 2.2. L'ancre dans une histoire interactionnelle

Le deuxième commentaire cognitif de l'extrait (3) porte sur une activité mentale à venir, qui inscrit le cours en train de s'achever dans l'histoire interactionnelle<sup>8</sup> de la classe. Les commentaires sur ce que sera l'activité cognitive du cours suivant nous semblent participer à l'allongement rituel de toute prise de congé en France (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 55) qui implique entre autres l'évocation de la prochaine rencontre (« on se téléphone », « faudrait qu'on mange ensemble... »). Dans le cadre d'une histoire interactionnelle didactique, c'est la pratique de telle ou telle activité didactique, l'étude de telle ou telle partie du programme qui motivent les rencontres. Il n'est dès lors pas surprenant que ces dernières soient évoquées à travers des CC. On peut voir également, dans cette annonce par l'enseignant des activités à venir, un souci plus spécifiquement didactique de rendre lisible, pour les apprenants, la cohérence du développement du cours, de l'histoire interactionnelle.

Ces commentaires où l'enseignant exhibe un plan sous-jacent de la leçon, un programme réel ou mythique qui dépasse le niveau de l'interaction-cours, se rencontrent tout au long de l'interaction lors de l'ouverture ou de la clôture de séquences intermédiaires. Pendant une correction d'exercice où les étudiants essaient, à partir des informations contenues dans des petites annonces, de caractériser des entreprises (taille, forme juridique, secteur d'activité...), l'enseignant vient clore ainsi une séquence d'une quinzaine de tours de parole, consacrée à l'identification du secteur d'activité d'une entreprise (les étudiants ont beaucoup hésité entre commerce et service).

(4)

P :

nettoyage industriel ++ le commerce c'est pas le service + hein + le commerce c'est ce qu'on va voir jeudi c'est la distribution et la distribution c'est la vente c'est acheter pour vendre la distribution hein + on a vu ça dans les actes de commerce ++ mais ça on va le revoir jeudi + hein Maryvonne +++ bien ++ ensuite +++ forme juridique

Corpus Sc3

8. Le terme d'histoire interactionnelle est forgé sur celui d'histoire conversationnelle, concept développé par Galopentja (1988).

Dans ces extraits apparaît, de manière manifeste, une spécificité de l'interaction didactique qui est un des rares types de communication dont chaque épisode, y compris le premier et le dernier, soit prévu à l'avance, non seulement du point de vue des caractéristiques externes (moment, durée, lieu, participants) mais également de certaines caractéristiques internes (contenu thématique, objectifs). L'enseignant apparaît comme le principal dépositaire d'une sorte de mémoire collective du groupe et comme le régisseur de l'histoire à venir. On peut se demander quelles fonctions remplissent ces balisages temporels qui participent à la clôture de la séquence mais ne s'y substituent pas. Les *hein, bien, ensuite* et les silences qui les accompagnent suffiraient en effet à assurer le bornage. Pourquoi l'enseignant rappelle-t-il ainsi, au milieu de la correction d'un exercice, les liens entre ce qui est actuellement traité, ce qui a été vu et ce qui sera vu ? On peut certes évoquer une forme de tutelle globale pour la communication comme nous l'avons fait pour l'extrait (2) où l'enseignant annonçait les activités des cours à venir. Il nous semble peu probable cependant qu'un enseignant choisisse d'intrompre la correction d'un exercice pour informer ses étudiants du programme des cours à venir. Ce type de CC doit plutôt trouver une explication dans le cadre d'une réflexion sur les comportements de tutelle locale pour l'accomplissement des tâches de communication-apprentissage (voir 4) et/ou dans une analyse de la structuration des rapports de place (voir 5).

## 3. COMMENTAIRES COGNITIFS ET TUTELLE LOCALE POUR L'ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES

### 3.1. Les commentaires cognitifs dans les séquences d'élicitation secondaires

Les silences ou les réponses inadéquates qui peuvent faire suite aux sollicitations d'un enseignant provoquent l'enchaînement d'une séquence « d'élicitation secondaire ». L'initiateur emploie alors des stratégies diverses : répétition, suggestion après des répliques incorrectes ou incomplètes, simplification et décomposition de l'acte initiatif, jusqu'à obtenir la réplique attendue par son initiative de départ » (Bange 1992b : 71). Nous avons trouvé de nombreux commentaires cognitifs initiant des séquences d'élicitation secondaires. L'enseignant met alors en place une stratégie interactionnelle pour obtenir la réponse attendue. Il fait emprunter à l'apprenant des chemins de traverse passant par une réflexion métacognitive ou épilinguistique<sup>9</sup>.

9. Entre le niveau conscient des processus métacognitifs et le niveau inconscient des processus automatés, Gombert (1996) distingue un niveau intermédiaire, infraconscient, que l'on atteint « dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative. » Il qualifie ces processus d'épicognitifs. Ce terme est calqué sur celui d'épilinguistique proposé par Culiofi.

Suite à une réponse non conforme d'un apprenant, l'enseignant peut ainsi chercher à développer la fonction régulatrice des apprenants, fonction que Noël (1991 : 9) définit comme « l'évaluation par le sujet de ses propres processus mentaux au cours d'un apprentissage ou d'une résolution de problème [qui] peut conduire à des conclusions négatives sur la valeur de ces processus ou sur leur achèvement et amener le sujet à prendre des décisions et des actions en vue d'améliorer et de mener à bien le processus mental qui fait l'objet d'une évaluation ». L'extrait suivant, où l'enseignant, pour amener l'apprenante à se corriger, sollicite de sa part l'explicitation de l'activité cognitive qu'elle vient de conduire, en est une illustration<sup>10</sup> :

(5)

P : A6 c'est une autoroute + ben A6 c'est une autoroute d'accord ? bien alors + il faut y aller par l'autoroute A6 et je vous dis combien de kilomètres y a-t-il

M : hm ++ il y a cent et trois kilomètres

P : cent trois ? où est-ce que tu vois cent trois

M : euh ++ je ne sais pas

P : où est-ce que tu vois cent trois Maria

Corpus Se 1

Une autre stratégie s'appuyant sur des commentaires cognitifs et initiant une séquence d'élicitation de type secondaire consiste à initier une séquence de remémorisation d'apprentissages antérieurs.

(6)

Se3 P : filiales + ça s'appelle comment d'ailleurs ? + le chiffre d'affaire de toutes les filiales ? c'est loin ça hein + c'est très loin ++ vous vous souvenez ? + hein ++ c'était dans : l'exercice lacunaire sur les petites annonces + il fallait compléter + vous savez ce fameux comptable expert comptable + vous l'avez là ? + vous pouvez retrouver le nom qui convient +++ hein lorsque l'on comptabilise le chiffre d'affaires de toutes les filiales +

Corpus Se 3

10. Ce type de sollicitation peut également intervenir à la suite d'une réponse d'apprenant jugée adéquate. Il se peut que l'enseignant sollicite l'explicitation des processus, pour les participants qui eux ne maîtriseraient pas les savoirs et savoir-faire requis pour réaliser la tâche en cours. Ce type de sollicitation montre en tout cas que pour l'enseignant, le contrôle des processus cognitifs des apprenants est non seulement un droit mais aussi un devoir :

Se3

P : (...) alors privé ou public

As : public

Beata : je pense plutôt public

P : alors qu'est-ce qui vous fait penser que c'est public.

Ici l'absence de réponse à la question directe « ça s'appelle comment » incite l'enseignant à formuler une autre requête (se souvenir) qui est une demande indirecte de dire et s'appuie sur un commentaire cognitif (*vous vous souvenez ?*). Pour faciliter l'accomplissement de la tâche de souvenance, l'enseignant produit alors d'autres commentaires cognitifs qui recontextualisent l'émergence du savoir pour en favoriser la résurgence.

Les commentaires cognitifs initiant des séquences d'élicitation secondaire que nous avons rencontrés dans les extraits (5) et (6) participent bien de ce que Bruner a appelé les comportements de tutelle. Ceux-ci s'appuient très souvent sur une mise en discours des activités cognitives des apprenants. Ils peuvent avoir des formes et des fonctions variées.

### 3.2. Les fonctions tutélaires des commentaires cognitifs

Dans les deux extraits précédents, les commentaires cognitifs intervenaient pour offrir une forme de médiation alors qu'une forme d'échec avait été enregistrée par le locuteur expert. Il arrive très souvent que les comportements tutélaires anticipent la difficulté et apportent un soutien préventif à la réalisation d'une tâche. À partir de l'analyse d'interactions de tutelle entre un adulte et des enfants qui avaient pour tâche de construire une pyramide avec des cubes, Bruner (1983) a distingué six fonctions de tutorat sur lesquelles nous nous appuierons pour analyser les fonctions des CC. Portine<sup>11</sup> oppose les fonctions qui se situent sur le plan de la métacognition et qui forment ce qu'il appelle « les conditions de la possibilité d'un apprentissage » (1999 : 6) (les trois premières) de celles qui relèvent de la tâche cognitive et offrent un « cadrage » pour la réalisation de la tâche (les trois suivantes) :

- l'obtention de « l'intérêt et de l'adhésion du chercheur [= l'apprenant] envers les exigences de la tâche » ;
- le maintien de cette orientation par laquelle l'expert doit maintenir l'apprenant « dans le champ » et « maintenir sa motivation » ;
- le contrôle de la frustration grâce auquel « la résolution de problème devrait être moins pénible ou éprouvante avec un tuteur que sans lui » ;
- la signalisation « par de multiples moyens [des] caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution » ;
- la réduction « du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution.

11. Portine (1999) soulève également des questions intéressantes sur la traduction et l'interprétation du texte de Bruner. Par commodité, nous nous en sommes tenue à la traduction de Deleau, largement diffusée.

(...) En réalité, le tuteur qui "soutient" comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les subrutines constitutives auxquelles il peut parvenir » ;  
 • la démonstration ou « présentation de modèles » de solutions pour une tâche<sup>12</sup>.

La tutelle apportée par les commentaires cognitifs des extraits (5) et (6) se situent sur le plan de la réalisation de la tâche et correspondait, pour l'extrait (5) à la signalisation des caractéristiques pertinentes et pour l'extrait (6) à la réduction des degrés de liberté. La démonstration ou présentation de modèles de solution peut également s'appuyer sur des commentaires cognitifs comme dans cet extrait<sup>13</sup> où l'enseignant rappelle ainsi les principes de formation du futur : « *rai vous pensez au verbe avoir hein vous pensez au verbe avoir vous pensez au verbe avoir j'ai tu as il a quand je rentre* ».

À propos des fonctions de tutorat situées sur le plan de la métacognition, Portine considère que « l'école [les] suppose acquises par l'apprenant dès six ans, c'est-à-dire dès l'école primaire » et qu'elles ne sont ensuite travaillées que dans le cadre d'une « remédiation spécifique » pour les personnes présentant « un déficit métacognitif ». Dans notre corpus, on ne trouve certes à peu près aucune activité orientée principalement vers un travail métacognitif<sup>14</sup>, néanmoins les comportements tutélaires isolés situés sur ce qu'il appelle le plan de la métacognition sont très fréquents et ne semblent pas toujours répondre chez l'enseignant à l'identification d'un déficit. On rencontre, dans ces comportements tutélaires, de très nombreux CC.

(7)

P : l'objet du cours ce sont les sociétés commerciales + d'accord c'est ce qui nous intéresse mais **il faut quand même savoir qu'il existe des sociétés civiles et des sociétés commerciales ++** alors dans les sociétés commerciales on va trouver trois types de sociétés +++ (...) **ya vous ne l'avez pas vu encore on va l'étudier ensemble c'est compliqué vous ne l'avez pas dans le livre hein ? et puis on va voir la différence** les sociétés de capitaux on a la société anonyme et la société en commandite par action  
*Corpus Sc3*

Ainsi, ce passage (constitué de deux extraits d'une très longue intervention où l'enseignant commente des transparents) illustre deux des fonctions de

12. Toutes les citations sont extraites de Bruner 1983 : 277-279

13. Issu de notre corpus de thèse.

14. Le développement des méthodes d'éducabilité cognitive à tous les niveaux de formation (Loarer 1998) montre que les programmes de formation prennent de plus en plus souvent ce plan en charge, au-delà de l'école primaire. Par ailleurs, aucune des activités observées ne relève d'un travail d'éducation cognitive.

tutorat que peuvent remplir les CC sur le plan de la métacognition. Il s'agit, pour le premier commentaire, de l'obtention de l'adhésion, ou de son maintien (la disfonction n'est pas toujours évidente dans le cas de tâches complexes). La fonction de la deuxième série de commentaires recouvre ce que Bruner appelle « le contrôle de la frustration » qui peut, selon lui, s'opérer de diverses manières : « en "sauvant la face" pour les erreurs commises ou en exploitant le "souhait de faire plaisir" de celui qui apprend ou en utilisant d'autres moyens » (Bruner 1983 : 278). Ici, il s'agit notamment de ménager la face des apprenants (et leur frustration) face au sentiment d'échec qui les guette.

On peut noter que le premier commentaire, qui vise l'obtention de l'adhésion, est chargé d'une valeur modale déontique. Cette fonction de tutorat est également souvent assumée par des CC chargés d'une modalité appréciative qui permet de situer l'activité cognitive thématisée du côté du pôle + important, + intéressant, + nécessaire. Pour renforcer l'efficacité pragmatique de la tutelle, on trouve parfois des énoncés où les deux types de modalisation s'enchaînent. Dans l'extrait suivant, le deuxième CC vient justifier le premier :

(8)<sup>15</sup>

P : reprenez ce verbe on va le revoir très souvent

*Corpus Sc3*

Le recours à des CC chargés d'une valeur modale appréciative est très fréquent également dans les comportements visant le contrôle de la frustration. Dans l'extrait suivant, l'enseignant vient d'introduire une nouvelle activité (correction d'un exercice) et elle produit, avant d'interroger le premier étudiant, trois CC successifs, qui visent tous à réguler la frustration des étudiants face aux difficultés et à l'éventuel échec qu'ils ont pu rencontrer :

(9)

P : alors c'est très difficile + c'est une des leçons le plus les plus difficiles du cours + À hein ? **après on fera des choses plus faciles hein + si vous n'avez pas trouvé c'est pas grave ++ si on n'a pas trouvé la réponse c'est pas grave**  
*Corpus Sc3*

Les modalités dont sont chargés ces commentaires sont soit opposées à celles utilisées pour obtenir ou renforcer l'adhésion (*c'est pas grave* dont le but

15. Ardity a critiqué le choix du terme « commentaire » car il ne couvre pas certains énoncés étudiés. Ainsi, dans cet extrait, le premier CC (*Reprenez ce verbe*) est une consigne. Faute de trouver un terme plus générique, nous l'avons conservé en élargissant son sens courant. Le terme de commentaire nous semble justifié si l'on abstrait la proposition (« retenir ce verbe ») de l'énoncé à modalité déontique.

est de minimiser l'impact de l'échec), soit situées sur des axes différents (axe difficile/facile ou axe bien/mal). Ces C.C. manifestent la sympathie (au premier sens du terme) de l'enseignant.

#### 4. COMMENTAIRES COGNITIFS ET CONSTRUCTION DE LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS

L'étude de la relation interpersonnelle<sup>16</sup> couvre la manière dont les participants à une interaction gèrent et négocient :

- Les droits et devoirs qu'implique, pour l'interaction en cours, leur statut (les droits et devoirs interactionnels d'un médecin ne sont pas les mêmes s'il conduit une consultation et s'il est amené à témoigner lors d'un procès);
- leurs rôles interactionnels qui sont en partie déterminés par leurs statuts et par d'autres paramètres externes à la situation mais restent néanmoins toujours potentiellement négociables (« Puis-je vous poser une question ? » demandera le suspect au policier lors d'un interrogatoire);
- leur rapport de place. Celui-ci est entre autres déterminé par l'activation de telle ou telle caractéristique du statut (« n'oubliez pas que je suis de vingt ans votre aîné »), par les rôles interactionnels des participants, mais également par de nombreux taxèmes (Kerbrat-Orecchioni 1992) notamment non verbaux, qui fonctionnent comme indicateurs des places (parler debout lorsque l'on donne un cours) ou comme donneur de place (se lever lors d'une discussion où tout le monde est assis pour essayer de prendre le dessus sur ses interlocuteurs);
- les procédés de figuration qui sont pour Goffman « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (Goffman 1974 : 15) et qui sont, bien entendu, étroitement liés aux trois aspects de la relation cités ci-dessus.

Il nous a semblé intéressant d'étudier le rôle de la mise en discours par l'enseignant des activités cognitives des apprenants dans la gestion de la relation. Les C.C. suivant le contexte où ils interviennent et les modalités dont ils sont chargés, peuvent contribuer à protéger et à valoriser la face des apprenants (5.1.). Ils peuvent aussi, dans la mesure où ils manifestent le plus souvent une forme d'expertise non partagée concernant les contenus et les modalités d'apprentissage, acquérir une valeur taxémique et venir refléter voire confirmer la place haute de l'enseignant (5.2.). Pourtant la valeur potentiellement menaçante que peut acquérir un C.C. parce qu'il est susceptible de porter atteinte aux faces de l'apprenant

et/ou parce qu'il transgresse des règles ordinaires de politesse, ne sera activée que si l'image du rôle interactionnel de l'enseignant qu'ils manifestent n'est pas partagée par les apprenants. Les divergences ou convergences entre ce que Arditly et Vasseur (1999 : 13) appellent les « imaginaires pédagogiques » des participants apparaissent donc comme fondamentales dans l'analyse de la construction de la relation entre enseignant et apprenants (5.3.).

#### 4.1. Commentaires cognitifs et protection ou valorisation de la face des apprenants

Le silence qui fait suite souvent aux « questions de classe », où il est demandé à l'apprenant d'exhiber un savoir, présente une menace pour les faces positives des apprenants (leur silence étant un aveu implicite de leur ignorance) et de l'enseignant (l'absence de réponse à un acte directif est toujours menaçante pour celui qui a produit l'acte et, pour les enseignants se réclamant des approches communicatives, le silence révèle souvent un dysfonctionnement dans l'interaction qu'il est censé gérer). En introduisant (ou en reformulant) sa sollicitation par un commentaire cognitif (*vous vous souvenez ?* comme dans l'extrait (6)) l'enseignant offre « une porte de sortie » aux apprenants, ménageant ainsi leur face et la sienne. En effet, en cas d'ignorance, ils peuvent répondre à ce qui, d'un point de vue syntaxique, correspond à la proposition principale de la question : non, nous ne nous souvenons pas.

On relève dans le corpus un autre type de commentaires cognitifs à valeur figurative. Il s'agit des commentaires à valeur appréciative qui ne représentent pas une menace mais au contraire viennent flatter la face positive des apprenants. Outre la gestion temporelle de l'interaction (cf. 3.1. et notamment extrait (3)), les commentaires chargés d'une valeur appréciative jouent un rôle de tutelle fondamental lorsqu'ils accompagnent une sollicitation. Ainsi, dans l'extrait (10), l'enseignant, après avoir sollicité des étudiants la formulation collective d'une définition de la société commerciale, leur rappelle qu'ils avaient très bien rempli cette tâche pour la formulation de la définition d'une entreprise. Cette valorisation de leur face positive cumule les fonctions de tutelle. Elle facilite probablement l'obtention de l'adhésion à cette tâche qualifiée de difficile en favorisant le contrôle d'une frustration prévisible<sup>17</sup>.

16. « La relation interpersonnelle » est le titre de la première partie du tome 2 de Kerbrat-Orecchioni (1992). La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la politesse, question qui se trouve pour nous englobée dans la problématique de la relation interpersonnelle. La partie 4 de notre article s'appuie également, d'un point de vue théorique, sur l'ouvrage de Vion 1992, notamment le chapitre 4.

17. Elle offre peut-être aussi un modèle de solution en rappelant indirectement aux apprenants qu'ils disposent d'un canevas pour l'élaboration d'une telle définition mais il faudrait, pour confirmer cette hypothèse, disposer de l'enregistrement des interactions qui ont permis la définition de l'entreprise.

(10)

P : hein d'accord alors je voudrais qu'on revienne sur une définition vous allez la trouver avant de continuer ++ vous m'avez fort bien trouvé une définition sur l'entreprise ce qu'est une entreprise + hein vous m'avez dit ++ bon si je vous dis qu'est ce que c'est qu'une

Corpus Sc3

#### 4.2 La valeur taxémique de certains commentaires cognitifs

Nous avons dit que c'est en tant qu'ils manifestent une forme d'expertise, a priori non partagée par les apprenants, que les CC peuvent acquérir une valeur taxémique. Ainsi la gestion temporelle de l'interaction, dont nous avons montré que l'enseignant la prend en charge de manière unilatérale, peut-elle assurer une fonction de tutelle (cf. analyse de l'extrait (3)) mais il arrive parfois que la fonction de tutelle apparaisse moins clairement au profit d'une fonction plus figurative comme dans l'extrait (4). En effet, en rappelant qu'il maîtrise les faits de langue auxquels les apprenants ont été ou seront exposés, l'enseignant peut manifester sa maîtrise des compétences requises par son statut (cf. 2.3 et 3.2.). C'est également le cas dans l'extrait (11) où l'enseignant ne se contente pas, comme dans les extraits (3) et (4), de commenter les activités mentales passées ou à venir, mais où il semble affirmer sa maîtrise de ce qui est acquis, c'est-à-dire du résultat des activités conduites<sup>18</sup>.

(11)

P : (...) comment s'appelle l'ensemble des retenues et des impôts sur le revenu + comment cela s'appelle-t-il je vous l'ai déjà appris

Corpus Sc2

La gestion explicite de l'intercompréhension caractérise toutes les situations de communication exolingue mais elle prend des formes particulières dans le discours enseignant notamment lorsqu'elle s'appuie sur des CC. Dans l'extrait (12), l'enseignant vérifie explicitement l'intercompréhension par une question

répétée puis reformulée, suivie enfin d'un silence qui montre qu'il ne s'agit pas d'une simple question rhétorique. Par son insistance, l'enseignant manifeste ses doutes sur la capacité des apprenants à identifier leurs problèmes de compréhension<sup>19</sup>. Dans l'extrait (12) comme dans le suivant, l'enseignant manifeste une gestion unilatérale de l'intercompréhension où l'inégalité de la relation est renforcée par le contrôle qu'il semble en droit d'exercer sur le degré de compréhension des apprenants.

(12)

P : est-ce que vous avez des questions sur mes corrections est-ce que vous avez des questions sur mes corrections ? quelque chose que vous ne comprenez pas ++

Corpus Sc3

(13)

P : c'est une question que je pose pour savoir si vous avez bien compris

Corpus Sc3

L'extrait (12) fait suite à une « contestation » de la part d'une apprenante qui a refusé la question de l'enseignant concernant la branche de l'entreprise étudiée (transport) alors que l'exercice demande d'identifier le secteur d'activité (service). Ce commentaire, à la fois métacommunicatif et métacognitif, fait apparaître l'enseignant comme un « professionnel de la communication », conscient des stratégies discursives qu'il met en œuvre (ou du moins de certaines d'entre elles) et donc capable de les expliciter d'un point de vue communicatif et de les justifier d'un point de vue pédagogique.

La valeur taxémique de tous les comportements de l'enseignant qui manifestent une prérogative dans les rôles interactionnels participe indéniablement au positionnement en place haute de l'enseignant. Pour bien comprendre les modes de construction de la relation enseignant-apprenant, il faut alors s'interroger sur les réactions que suscitent ce positionnement chez les apprenants. Provoque-t-il une « lutte des places » ? Ces taxèmes sont-ils perçus par l'apprenant comme menaçants pour ses faces ?

#### 4.3. Construction de la relation et « imaginaires pédagogiques » des partenaires

Dans le corpus analysé pour cette recherche, on constate que les apprenants ne remettent jamais directement en cause le rôle interactionnel qu'occupe

18. Il faut noter qu'on ne trouve dans l'ensemble du corpus de référence que deux occurrences de commentaires de ce type et la deuxième est également issue de Sc2 (ça vous le savez déjà). Il ne faudrait donc pas surcristalliser la volonté d'omniscience qui se manifesterait à travers les CC. Chez les deux autres enseignants, les commentaires concernant des activités antérieures ou contemporaines au moment de parole concernent toujours des processus (« on a vu ça, on a étudié ça »). Lorsqu'elles concernent le résultat de ces activités, elles sont orientées vers le futur et sont généralement accompagnées d'une modalité déontique : « c'est des choses qui s'en vont tout le temps mais qu'il faut savoir ». Par ailleurs, il y aurait fort à dire sur l'emploi qui est fait dans cet extrait du verbe "apprendre". Il nous renseigne lui aussi sur "l'imaginaire pédagogique" de l'enseignant et notamment sur la manière dont il catégorise les activités cognitives des participants dans la relation d'enseignement-apprentissage.

19. Il est également possible qu'il les soupçonne d'adopter la stratégie dite du "et cetera" ou "wait and see strategy".

l'enseignant. Le contrôle qu'exerce l'enseignant sur leurs acquis et sur leur degré de compréhension n'est visiblement pas perçu comme menaçant pour leurs faces puisqu'il ne donne lieu à aucun travail apparent de figuration. On peut imaginer que ce qui pourrait être perçu, dans les extraits (11), (12), (13) comme menaçant la face négative des interlocuteurs, est en fait compris, en raison du caractère institutionnellement didactique de l'interaction, comme un procédé d'évaluation (des acquis et du degré de compréhension), activité généralement reconnue comme faisant partie du rôle interactionnel de l'enseignant.

Dans l'extrait suivant, la gestion de l'intercompréhension pourrait, dans un autre contexte, être perçue comme menaçante car elle enfonce une règle ordinaire de politesse.

- (13)
- P : vous reprenez bien ça c'est le PROPRE de l'action l'action est librement + négociable on avait vu le terme le verbe négocier hein négocier on a vu qu'il y avait plusieurs SENS hein ? négocier qu'est-ce que ça veut dire ? +
- As : discuter
- P : discuter ça veut dire discuter là ?
- As : non non
- P : non qu'est-ce que ça veut dire ? ++ on avait vu deux sens - oui ou non ? ++ non ? on n'avait pas vu ce terme avec deux sens ?
- Af : vendre
- P : vendre + d'accord hein ? j'avais dit négocier NEGOCIATEUR

Corpus Sc3

En effet, plutôt que d'apporter directement le matériel linguistique nécessaire à la compréhension, l'enseignant initie, par un CC qui est une requête indirecte de dire, une tâche de réactivation des résultats d'apprentissages précédents (on avait vu...). La rétention d'information que pratiquent systématiquement les enseignants transgresse une règle de politesse liée au principe de clarté, qui veut que l'on n'alourdisse pas le coût cognitif des activités mentales de son interlocuteur (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992 : 268). Lorsque l'enseignant fait trouver le sens d'un mot plutôt que de le donner ou lorsqu'il refuse de répondre à une sollicitation d'achèvement interactif (cf. ci-dessus 1.3.), il complique la tâche d'intercompréhension dans le but de favoriser la tâche d'apprentissage. C'est probablement parce que les apprenants considèrent cette tâche comme primordiale (c'est le but de l'interaction), et parce qu'ils reconnaissent des vertus au travail cognitif que les chemins détournés de l'enseignant suscite, qu'ils acceptent la manière dont l'enseignant conduit l'interaction. Si les comportements langagiers des différents participants à l'interaction didactique sont conformes à ce que les uns et les autres attendent, on peut dire qu'il y a convergence des « imaginaires pédagogiques »

des participants<sup>20</sup>, la situation ainsi co-définie génère alors ses propres règles de politesse, de protection et de menace des faces.

## POUR CONCLURE

Derrière les trois niveaux de fonctionnalité des commentaires cognitifs que nous avons explorés, on retrouve les trois dimensions de l'interaction que Vion a développées (1992 : chap. 7). La gestion temporelle de l'interaction relève de la « dimension discursive » qui concerne la gestion interactive du textuel. Les nombreux C.C. que l'on retrouve dans les activités de tutelle pour mener à bien la communication relèvent de la « dimension idéale » qui « concerne prioritairement la construction conjointe de la signification » (Vion 1992 : 200). Le rôle joué par les CC dans la construction de la relation s'inscrit dans la « dimension interénonciative » de toute activité langagière. Vion précise que « l'existence d'activités pouvant ne relever que d'une dimension doit plutôt être considérée comme un cas particulier » (id. : 208). C'est bien entendu le cas pour les différentes activités langagières s'appuyant sur des CC que nous avons évoquées, comme le montre les renvois à des extraits déjà cités auxquels nous procédons d'une partie à l'autre.

Les fonctions que peut assumer la mise en discours des activités cognitives de l'apprenant par l'enseignant nous ont permis d'explorer quelques aspects de l'imaginaire pédagogique des enseignants de notre corpus. En effet, « l'imaginaire pédagogique », dont nous avons montré le rôle fondamental dans la dimension interénonciative, intervient en fait aux trois niveaux de fonctionnalité évoqués ci-dessus. La manière dont l'enseignant prend en charge la gestion temporelle de l'interaction ou offre des formes de tutelle à l'apprenant manifeste également, puisque les trois dimensions sont étroitement liées, son « imaginaire pédagogique ». L'étude présentée ici s'est intéressée à « l'imaginaire pédagogique » des enseignants, négligeant les variations interindividuelles d'un informateur à l'autre, évoquant en passant, sans vraiment les prendre en compte, les

20. L'absence de travail de figuration ou de « lutte des places » chez les apprenants, ne signifie pas forcément qu'ils acceptent sans réserve le rôle interactionnel que l'enseignant se donne et leur attribue. Ils peuvent aussi choisir d'adopter un « profil bas » soit comme une stratégie pour conserver une interaction apparemment consensuelle, soit parce que dans leur imaginaire didactique, l'apprenant ne peut qu'occuper une place basse. Des paramètres culturels peuvent ici jouer un rôle important. Par ailleurs, les « imaginaires pédagogiques » d'un même locuteur sont variables en fonction de la perception qu'il a de la situation et les attentes concernant les rôles interactionnels des participants peuvent évoluer d'une activité à l'autre. Si les attentes des différents partenaires ne varient pas parallèlement, le degré de convergence pourra ne pas être le même à deux moments d'un cours.

« imaginaires pédagogiques » des participants-apprenants. Ce n'est pourtant que dans les rencontres expert/non-expert que les imaginaires pédagogiques s'incarnent et se construisent. Il reste donc à explorer plus avant la confrontation des « imaginaires pédagogiques » en présence dans la classe, notamment dans ses dimensions conflictuelles.

Violaine BIGOT

Université de Saint-Étienne, SYLED-DELCA

### DÉMARCHES MÉTALINGUISTIQUES D'APPRENANTS CORÉENS À PROPOS DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPAREIL DU FRANÇAIS

L'acquisition d'une langue étrangère comporte généralement deux grandes dimensions : d'une part, l'acquisition de connaissances sur la langue cible (compréhension du fonctionnement de la langue cible), et d'autre part, l'acquisition d'automatismes dans la mise en œuvre de ces connaissances en temps réel de production. En général, les deux dimensions sont plus ou moins présentes dans un contexte d'apprentissage, mais la proportion peut varier selon les situations d'apprentissage (milieu naturel ou institutionnel) et selon l'approche ou la méthode adoptée par l'apprenant ou l'institution. Mais quelle que soit la dimension focalisée et quel que soit le contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve, l'apprenant, maîtrisant déjà au moins une langue, déploie des activités métalinguistiques face à la langue cible.

Les activités métalinguistiques peuvent intervenir aussi bien dans l'acquisition de connaissances de la langue cible que dans l'acquisition de l'automatisme. Bialystok (1990, 1991) parle de deux « composantes relevant de mécanismes cognitifs généraux », « analyse des connaissances linguistiques » et « contrôle », qui jouent un rôle, selon elle, aussi bien dans le traitement de la langue maternelle que dans celui d'une langue étrangère. Ces composantes cognitives nous semblent correspondre aux activités métalinguistiques nécessaires au développement de nos deux dimensions de l'acquisition. La composante « analyse » est le processus qui est, selon l'auteur, à la base de la construction, de la structuration et de l'explicitation des représentations mentales liées aux connaissances du langage. La composante « contrôle » est la capacité à accéder aux infor-