



HAL
open science

**L'activité de prescription en contexte didactique.
Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique
des interactions en classe de langue étrangère et seconde.**

Véronique Riviere

► **To cite this version:**

Véronique Riviere. L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde.. Sciences de l'Homme et Société. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2006. Français. NNT: . tel-00374551

HAL Id: tel-00374551

<https://theses.hal.science/tel-00374551>

Submitted on 8 Apr 2009

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.

UNIVERSITÉ PARIS III – SORBONNE NOUVELLE
ÉCOLE DOCTORALE 268
« Langage et langues : description, théorisation, transmission »

L'activité de prescription en contexte didactique

**Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique
des interactions en classe de langue étrangère et seconde**

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'université Paris III – Sorbonne Nouvelle
En Didactique des langues et des cultures

Présentée et soutenue publiquement par

Véronique RIVIÈRE

le 19 octobre 2006

Directrice de thèse : Madame la Professeure Francine CICUREL

JURY :

Monsieur Robert BOUCHARD, Professeur à l'université Louis Lumière, Lyon II.
Monsieur Jean-Louis CHISS, Professeur à l'université Sorbonne Nouvelle, Paris III.
Madame Francine CICUREL, Professeure à l'université Sorbonne Nouvelle, Paris III.
Monsieur Laurent FILLIETTAZ, Professeur adjoint suppléant à l'université de Genève.
Madame Marie-Thérèse VASSEUR, Professeure à l'université du Maine, Le Mans.

PARTIE IV



LA PRESCRIPTION, ACTIVITÉ ORGANISATRICE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 1

LA PRESCRIPTION, ARCHÉTYPE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE ?

ON INTERROGE, DANS CE CHAPITRE, le caractère rituel ou non de l'activité communicationnelle de prescription en observant la manière dont l'enseignant distribue des consignes et les modes de participation correspondant. Après un rappel de deux principes généraux de la communication verbale (contractualité et système de règles) (1), nous présentons, dans la section 2, les modes de structuration et de participation localisés au niveau de l'échange et de l'intervention de l'enseignant, et la répartition quantitative de la parole. Dans la section 3, nous optons pour une analyse au niveau plus global de la séquence en pointant la gestion des cadres participatifs dans un certain nombre de séquences représentatives des interactions didactiques en classe de langue. Nous développons plus particulièrement, dans la section 3.4, le contexte plus complexe des nouveaux arrivants.

1. Contrat de parole, contrat didactique et modalités de circulation des échanges

Toute situation de communication, en tant qu'elle met en relation des individus, implique pour ceux-ci d'entrer en interaction selon un ensemble de règles, formulables en terme de droits et d'obligations conversationnels ou interactionnels. Une sorte de contrat, un « système d'attentes » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 157) organise la « structure sociale de participation », entendue comme « une série de contraintes sur l'allocation des droits et obligations interactionnels des différents membres du groupe »¹ (Erickson, 1982, 154, dans Van Lier, 1988, 169). Pour un bon déroulement des interactions sociales, les participants sont censés connaître et respecter ces règles d'ordre systémique, principalement liées aux règles d'alternance

¹ « A patterned set of constraints on the allocation of interactional rights and obligations of various members of the interacting group ».

des prises de parole et que Van Lier (1988, 107) résume en quatre « ingrédients de base »² : la « transition » entre les tours, la « distribution », la « saillance »³ du tour (ou la capacité à le garder et à lui conserver une pertinence ou une légitimité) et la part d’« initiative ».

Le contexte de la classe de langue étrangère ou seconde, avec ses règles propres, n’échappe pas à ce principe. Les différents contrats existant en son sein (*cf.* section 3.3.2 et 4.1.1.b, Chapitre 2, Partie II) configurent et sont configurés dans les échanges par l’occupation par les interactants de rôles et de statuts participatifs plus ou moins mouvants, plus ou moins ritualisés, et plus ou moins négociables. Il s’agira de mettre en évidence leur organisation et leur fonctionnement au sein des échanges prescriptifs, où se donnent à voir en partie certaines clauses de ces contrats, certains modes d’engagement ou une certaine « position »⁴, autre notion opératoire dans “l’outillage” goffmanien.

Nous considérons ces notions de participation (statut et cadre) et de position comme tout à fait opératoires pour notre objet. En effet, la classe de langue et l’activité sociale qu’elle représente sont bien souvent plus qu’une activité duelle de discours. À cet égard, examiner le cadre de participation des séquences permettra d’avoir partiellement accès à une complexité des interactions, aux enjeux et ressources langagières et non langagières des interactants. Les études sur les interactions didactiques déjà entreprises montrent que le caractère labile est à nuancer. En principe, statuts et rôles ne sont pas occupés de façon égale par les partenaires de la situation didactique, et la définition du cadre participatif reste la plupart du temps l’apanage de l’enseignant, comme le rappelle Dabène (1984, 40) :

² « We have discussed turn taking in terms of four basic ingredients or underlying principles : 1. transition (particularly turn progression and turn size), 2. distribution (particularly speaker selection, allocation), 3. prominence (the status of a turn as attended-to action), 4. initiative (voluntary, i. e. actor originated, participation in the goings on). »

³ Van Lier (*ibid.*, 105) dit ainsi de la « *prominence* » qu’elle est « une notion psycho-sociale, impliquant l’intention de l’acteur et l’attention des destinataires. Dans une conversation ou dans la classe, la saillance du tour est négociée interactionnellement et, en cela, elle est un constituant de premier ordre et un but du réglage de l’alternance. [...] La saillance est le *résultat* d’un réglage réussi de l’alternance ». (« Prominence is a psycho-social notion, involving intention by actor and attention by recipients. In conversation or in classrooms prominence is an interactionally negotiated good (...) and as such it is a prime concern and target of the turn-taking mechanism. (...) Prominence is a *result* of successful turn taking »).

⁴ La position (ou « *footing* ») indique « une modification des qualités sociales dont se réclament les participants » (Goffman, 1987, 135) se manifestant par exemple par un changement de ton, d’attitude, de posture, de place, etc. Pour un développement plus conséquent, voir la section 3.3.1, chapitre II, Partie II.

Tout se passe, en fait, comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle » où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions.

Néanmoins, des études, comme celles de Cicurel (1992, 1996), ont mis en évidence cette marge de liberté interactionnelle et participative des apprenants. De plus, la prise en compte du caractère praxéologique des interactions et des discours didactiques modifie peut-être ces configurations déjà définies. C'est ce à quoi tente de répondre ce chapitre.

2. L'organisation des échanges

Même si les travaux de l'analyse conversationnelle se sont focalisés pendant longtemps sur des échanges duels, ils demeurent très utiles pour décrire la circulation de la parole polylogale. Nous en avons retenu les critères essentiels qui déterminent le « *next speaker* » (Sacks *et al.*, 1974), fondent la notion d'échange interactionnel (en face-à-face) et permettent une certaine visibilité de la dynamique et de l'organisation de la circulation des échanges de nature prescriptive et directive. Il s'agit ainsi du

- caractère adressé⁵ ou non adressé des échanges,
- caractère sélectionné/non sélectionné verbalement du participant adressé,
- caractère de dépendance : énoncés réactifs/initiatifs et nombre d'interventions par tour.

Tels qu'ils ont été décrits, les échanges langagiers se structurent les uns les autres selon une dépendance entre intervention initiative et intervention réactive. Cette dépendance, principe moteur de l'alternance des tours de parole, contraint les différents niveaux de l'interaction comme nous l'avons explicité dans le chapitre II de notre cadrage méthodologique, jusque sur les actions ou les actes de discours. Pour illustration, Van Lier (1988, 123) reprenant les principes de l'analyse conversationnelle, choisit, pour décrire les régimes de parole en classe de langue

⁵ Nous produisons ici un anglicisme à partir du terme « *addressed* ». Nous décidons de le conserver tout au long de la thèse.

étrangère, de croiser les phénomènes d’alternance avec la notion d’« initiative ou choix d’action »⁶.

[Celle-ci] est exprimée de deux manières : à travers des actions prospectives et rétrospectives, c’est-à-dire en agissant sur la conversation précédente et la conversation future. Mais ce n’est pas tout. Parfois, les thèmes peuvent être changés, un refus peut être exprimé, un morceau d’information peut être mis en question, etc. Il paraît clair qu’au-delà des questions de sélection et d’allocation des tours, le contrôle et la gestion du thème sont des manifestations importantes de l’initiative. (...) Une action de prise de parole peut refléter une tentative, réussie ou non, d’entamer, d’altérer, de clore une série de tours reliés séquentiellement ou en d’autres termes, d’influencer le type d’activité qui est menée. On a par conséquent quatre manières à partir desquelles l’initiative ou l’implication personnelle dans l’interaction est exprimée : actions rétrospectives, actions prospectives, gestion du thème, gestion de l’activité⁷.

Il semble que Van Lier tente d’échapper à une grammaire trop formelle des échanges et offre ici un moyen d’entrevoir le dynamisme des échanges didactiques en les mettant en relation avec leur dimension référentielle. Et l’adoption d’une perspective praxéologique implique de situer le principe d’alternance et d’enchaînement au niveau des « actions participatives », c’est-à-dire de la structuration des « contributions individuelles à l’agir conjoint » (Filliettaz, 2002, 65), au niveau de la gestion de l’engagement des interactants, des enjeux ou des buts qui sous-tendent l’interaction, puisque les interactions verbales ou non verbales sont des conduites finalisées, gouvernées par des intentions, des buts de communication ou des buts transactionnels.

2. 1 Quelle structuration des échanges ?

2.1.1 La consigne, une intervention initiative ou réactive

Le statut illocutoire et interactif de la consigne la place d’emblée du côté des interventions prospectives et de l’initiative, c’est-à-dire que « le plus souvent, [elle] influence le(s) tour(s) suivant(s) en exerçant une contrainte sur son contenu ou en

⁶ Le terme d’action, privilégié par les conversationnalistes, fait référence en fait à l’acte de langage (ou de discours), et donc à une perspective langagière et non praxéologique.

⁷ « Initiative is expressed in two ways : through retrospective and through prospective actions, that is, by acting on prior talk and by influencing future talk. But this is not all. At times topics may be changed, a denial may be made, a certain piece of information may be questioned, etc. It seems clear that, over and above issues of selection and allocation, topic control and management are important manifestations of initiative. [...] A turn-taking action can reflect an attempt, successful or not, to set up, alter, or close a series of sequentially related turns, or in other words, to influence the kind of activity that is being conducted. We thus have four basic ways in which initiative, or personal involvement in the interaction, is expressed : retrospective actions (self-selection), prospective actions (allocation), topic management, activity management. » Il signale par ailleurs que l’activité (« *activity* ») réfère à « ce que l’interaction implique de *faire* (« what it involves *doing*. ») (p. 144)

délimitant le prochain interlocuteur » (Van Lier, *op. cit.*, 109)⁸. En disant de faire ou de dire, en prescrivant des actions, en explicitant les tâches, l'enseignant infléchit nécessairement les dire et les faire consécutifs. La consigne est énoncée par l'enseignant et constitue en cela un signal indiquant l'emplacement du changement de locuteur d'un nouvel échange, signal d'autant plus remarquable si la consigne s'accompagne de la sélection d'un apprenant. Mais en plus, l'apprenant reconnaît l'intervention de l'enseignant comme un dire de faire et s'y soumet. Par exemple, dans cet extrait :

CNA5

- 33 E oui/ donc moi ce que je vous demande c'est / à chaque fois de situer le magasin / où où elle doit aller
- 34 Aylyn elle est en face photocopie / juste à côté
- 35 As (*petits rires*)
- 36 E par exemple/ donc il faut utiliser à chaque fois / ça / ce qu'on a vu (*fait référence à un autre polycopié*) / d'accord↓
- 37 Jalil à côté de photocopie
- 38 Malik hein↑
- 39 E a côté / en face euh:/ près de / dans la rue de / d'accord ↑

les réponses et interventions des apprenants en 34 et 37 dépendent de l'intervention – consigne de Raja initiée en 33 et poursuivie en 36. Bien qu'elle ne les invite pas à agir *ipso facto*, cette intervention provoque tout de même des prises de parole selon un certain format. L'interprétation correcte qu'ils font de l'énoncé 33 s'appuie notamment sur :

- les formes linguistiques (« je vous demande de »),
- des formes intonatives,
- le contenu indiquant un faire.

Remarquons que la consigne est très fréquemment contiguë à une intervention de nature évaluative, comme dans le tour 36 (« par exemple » ratifie positivement l'intervention précédente). Dès lors, le schéma ternaire Initiative-Réponse-Evaluation du déroulement interactionnel didactique refait son apparition. Et la consigne, diversement formulée (question, requête, ordre, etc.) constitue le premier segment de ce schéma.

Pourtant, les consignes ou prescriptions ne contraignent pas toujours les échanges consécutifs des apprenants. Elles peuvent survenir à la suite de l'initiative de ces derniers et sont alors de nature réactive. Elles « exhibent différentes sortes et

⁸ « Most notably, the turn influences the subsequent turn(s) by constraining content, or by delimiting next speakership. »

différents degrés d’influence issue du (d’un) précédent tour, c’est-à-dire [que le tour] peut être alloué, ou peut être auto-sélectionné »⁹ (Van Lier, *ibid.*). Dans l’extrait suivant, portant sur les places assises dans l’espace-classe que chaque apprenant doit occuper,

CNA 1

- 42 Choukri **j’vais là-bas↑**
 43 Aylyn Gulnar↑ XXXX
 44 As le microbe / je te jure il vient s’asseoir à côté de moi
 45 E **tu t’mets derrière Gulnar**
 46 Choukri non non je vais à l’arrière=
 47 E = **allez dépêche-toi::**

les tours de parole prescriptive 45 et 47 de Raja sont provoqués par la sollicitation de Choukri dans le tour précédent qu’il s’est alloué. En 42, son intervention initiative (une demande de confirmation) organise, contraint les tours qui suivent, ceux des autres apprenants (44) comme ceux de l’enseignante. En effet, Choukri y sélectionne l’enseignante (comme *next speaker* en 45), bien qu’il ne lui alloue pas explicitement la parole.

Notre observation, basée sur des critères séquentiels, participatifs et référentiels, nous incite à caractériser ainsi les consignes réactives et initiatives :

Consigne réactive	←————→	Consigne initiative
<ul style="list-style-type: none"> - non prévue par l’enseignant - dont le thème est initié par un apprenant ou par sa conduite - issue de l’auto-sélection par l’apprenant du tour ou d’une action préalable - dans le “corps” de l’interaction - plus contraignante sur l’enchaînement 		<ul style="list-style-type: none"> - issue de la planification de l’enseignant - plus fréquente dans les séquences ritualisées (ouverture, clôture) - moins contraignante sur l’enchaînement interactionnel

Cette partition des fonctions et de la localisation des prescriptions réactives et initiatives est une tendance, et il ne faudrait pas y voir un fonctionnement systématique.

D’abord, le caractère émergent ou planifié de la consigne influe sur la prise d’initiative. Certaines prescriptions sont énoncées parce qu’elles obéissent à la mise

⁹ « The turn may exhibit varying kinds and degrees of influence from (a) preceding turn(s), e. g. it may be allocated, or it may be self-selected. »

en œuvre du projet de l'enseignant. D'autres le sont en rapport aux dires ou au faire des apprenants dans l'interaction située. Ensuite, les séquences d'ouverture et de clôture sont souvent l'occasion pour l'enseignant de poser ou de lever un cadre nécessitant un certain nombre de prescriptions qu'il est le seul à pouvoir initier, comme ci-dessous :

CJ7 – 198 / Thierry : (...) et donc dans le cahier / d'exercices / vous faites / l'exercice 2 / page / 36/ d'accord↑ les deux exercices / dans le livre / cet exercice là / cet exercice là / il est dans le cahier d'exercices/ unité 9 / unité 9/ l'exercice numéro 2 / uniquement l'exercice numéro 2 / ok↑ / c'est bon↑ donc vous faites trois exercices / ces trois exercices / pour lundi matin / / à 8 heures et demi / bon week-end↑/ sur ce / merci à vous

En outre, les consignes réactives sont plutôt pédagogiques, c'est-à-dire des injonctions (obligations, interdictions) portant sur les apprenants eux-mêmes, des consignes "administratives", de gestion de la classe ou des injonctions portant sur la norme langagière, comme dans l'extrait CNA1 *supra* ou l'exemple ci-dessous :

CJ1

172 Mitsuko deux cents [frās]
 173 E deux cents [frā] / deux cents [fr□.] / voyez / ça s'écrit comme ça / mais / (*écrit au tableau*) **on ne prononce pas ça / on ne prononce pas ça hein** donc ça fait / deux cents [fr□.] / [fr□.] hein / vous voulez répéter Mitsuko↑

Les consignes initiatives sont davantage didactiques, c'est-à-dire liées à l'objet de savoir, à la tâche didactique, comme l'illustre l'extrait CNA5 ci-dessus.

Par ailleurs, les consignes réactives exercent une contrainte plus forte sur la prise de parole suivante (force illocutoire et pragmatique plus directe) et revêtent un caractère obligatoire (exemple CNA1 sur les places à occuper). Au contraire, les consignes initiatives conditionneraient moins fortement les règles de l'enchaînement, parce que l'attente y est moins forte et autorise la souplesse, la négociation. L'enseignant accepte, voire attend l'initiative (poser une question sur la tâche) de l'apprenant.

Enfin, il paraît utile de nuancer ce caractère réactif des consignes et injonctions compte tenu de la valeur illocutoire incontournable et attachée au statut de l'enseignant : les consignes, quel que soit leur degré de directivité, agissent nécessairement sur ce qui suit. Dans l'extrait CNA1 précédent, l'intervention de Raja en 45 s'inscrit en réaction à celle de Choukri, mais simultanément inféode la continuité de l'échange. On touche ici du doigt la nécessaire réciprocité définitoire des différentes unités séquentielles/hierarchiques de l'interaction¹⁰. Kerbrat-

¹⁰ C'est peut-être un des intérêts du choix fait par Bange (1992) d'opter seulement pour trois niveaux de structuration interactionnelle (interaction, séquence, paire adjacente). Il limitait ainsi le nombre des

Orecchioni (2001, 64) propose, face à ce dilemme, un *modus vivendi*, que nous partageons, en établissant des « degrés de dépendance » entre les interventions¹¹. Certes, les consignes déterminent ce qui vient et sont aussi déterminées graduellement par ce qui précède. Cependant, si certaines prescriptions pourront être plutôt rétrospectives et d’autres plutôt prospectives, il semble que leur valeur pragmatique domine les règles d’enchaînement.

2.1.2 Structuration selon différents canaux de communication

Ce qui peut caractériser aussi l’alternance des interventions à dominante prescriptive, c’est qu’à une action verbale soit offerte une réaction¹² non verbale. Sinclair et Coulthard (1975, 28) ont déjà signalé cela en distinguant les dire de dire ou « *elicitations* », requérant une réponse verbale, et les dire de faire ou « *directives* »¹³, requérant une réponse non verbale, comme dans cet exemple :

CJ7

- 03 E pour pouvoir travailler euh ce serait plus simple pour moi / euh et pour vous en plus vous n’êtes pas très nombreuses euh **si les tables pouvaient être en U / comme ça (fait le geste du U avec le bras) / d’accord↑**
- 04 As ah oui (*petit hochement de la tête pour dire qu’elles sont d’accord et commencent à bouger chaises et tables*)

Néanmoins, une réaction non verbale peut être manifestée par les apprenants, sans que l’enseignant ait explicité verbalement un dire de faire :

CJ1 – 92 / Marinette : **bien/ alors / nous allons commencer / donc / la première leçon / NON/ alors / vous ne REGARDEZ pas votre livre / d’accord** d’abord / euh: je::: /simplement / je vous explique // dans::: nous allons commencer / les leçons/ à l’unité / sept / non non non non / vous ne regardez pas (*rires*)

frontières (et par conséquent les voies de passage entre ces frontières) entre unité réactive et unité initiative.

¹¹ Degré de dépendance qui explique, dans notre schéma, les flèches à double sens entre consigne initiative et consigne réactive.

¹² On définit la réaction comme « un terme générique, désignant toute forme de comportement, verbal ou non verbal, suscité par un comportement précédent » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 206).

¹³ Soulignons toutefois la nuance apportée par Mehan (1979) à cette distinction. Pour ce dernier, Sinclair et Coulthard s’appuient sur des critères essentiellement grammaticaux, donc hors contexte, pour établir cette différence. Au contraire, Mehan préconise de prendre appui sur la fonction des actions demandées dans les consignes. Le dire de dire ou *elicitations* requiert de l’information, que cela passe par le canal verbal ou non verbal et les *directives* sont des requêtes d’actions, de procédures. Il conclut ainsi, à propos des énoncés directifs, que « le sens que l’action revêt pour les participants n’est pas convoyé par des significations grammaticales » (p. 185, notre traduction de « I found that the meaning that action had for classroom participants was not conveyed by grammatical means »).

Dès l'instant où Marinette prend la parole d'une certaine façon (dans le but de présenter la manuel), les apprenants y reconnaissent, selon des indices sémiotiques divers (marqueurs intonatifs ou gestuels de structuration ou planification, contenu propositionnel, séquentialité, etc.), le commencement de la leçon et ouvrent leur livre (réaction non verbale). Mais ils contreviennent au projet de l'enseignante, qui, sous forme de proscriptions (verbales), réajuste la conduite adéquate. Cette proscription peut également venir contrecarrer l'interruption non verbale, provoquée par les apprenants, de son intervention verbale.

2.2 Mesure quantitative de la parole prescriptive et indices de la circulation de la parole

Cette partition entre apprenants et enseignant au sein des échanges s'observe également dans le flux de la parole¹⁴, que nous avons tenté de mesurer quantitativement dans quelques-unes des séquences à dominante prescriptive, c'est-à-dire les séquences où l'activité principale de discours (ou l'acte de discours directeur) est la transmission de consignes au commencement d'une activité didactique nouvelle. Nous avons déterminé trois types d'activité didactique communs aux deux contextes : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE) et pseudo-production¹⁵ orale (PO) pour le corpus Japonais et écrite (PE) pour le corpus Nouveaux Arrivants. Nous avons ensuite sélectionné, dans l'interaction transcrite, les séquences de prescription correspondantes à ces activités¹⁶ :

- CJ1/92-105 et CNA1/109-137 : activité de compréhension orale (écoute d'un dialogue),
- CJ7/40-48 et CNA1/301-390 : activité de compréhension écrite (petites annonces pour CJ7 et dessiner un plan pour CNA1),
- CJ1/188-194 : activité de pseudo-production orale (poser des questions),
- CNA5/08-95 : activité de compréhension/production écrite (tracer un itinéraire).

¹⁴ Le flux de la parole étant linéaire, nous aurions pu parler de temps de parole et non de quantité de parole. Toutefois, puisque notre étude statistique s'appuie sur des transcriptions, il serait imprudent de faire coïncider l'espace graphique de la transcription écrite avec la durée sonore de la parole que nous n'avons pas mesurée.

¹⁵ Il s'agit en réalité d'une activité de production visant à vérifier la compréhension d'un dialogue.

¹⁶ Le début de la séquence correspond à une première consigne énoncée et sa fin coïncide avec la mise en action effective des apprenants ou avec des interventions comme « c'est bon tout le monde a compris↑ », marquant la fin du dire de faire et du dire de comment faire. Elle correspond, dans le découpage opéré dans le chapitre 2, Partie III, à la phase. Nous optons toutefois pour le terme de séquence, considéré dans son sens didactique et non dans une optique structurelle.

Afin de définir le tour de parole, Cosnier (1988) mesure les « grands et petits tours de parole » en fonction du nombre de mots comptabilisés, *via* la transcription, dans un tour¹⁷. Nous avons procédé pareillement en rapportant le nombre total de tours de paroles transcrits de la séquence prescriptive au nombre total pour chaque protagoniste, c’est-à-dire l’enseignant et les apprenants. Cela a donné le pourcentage du nombre de tours occupés par l’enseignant et les apprenants (Figure 1 *infra*). Ensuite, nous avons compté le nombre total de mots transcrits dans la séquence, rapporté au nombre de mots attribuable à chacun, ce qui nous a donné la proportion de parole (en pourcentage) pour chacun (Figure 2 *infra*).

Il paraît nécessaire toutefois de nuancer ces données compte tenu des variables retenues. En effet, certains tours présentés comme non verbaux dans la transcription n’ont pas été pris en compte, alors qu’ils constituent des éléments fondamentaux dans la construction de l’interaction et les règles régissant la parole. Nous avons en quelque sorte opéré un figement de la matière dans sa dimension purement verbale et non forcément communicationnelle. Cela explique que pour CO-CJ1/92-105, nous n’ayons pas de données puisque les interventions des apprenants sont non verbales ou en langue première. En outre, la sélection même des séquences fait percevoir un déséquilibre entre les deux corpus : la séquence prescriptive est toujours peu longue dans le corpus Japonais (en moyenne 10 tours) par rapport à celle du corpus Nouveaux Arrivants (en moyenne 68 tours). Nous obtenons néanmoins les chiffres et la schématisation suivants¹⁸ :

¹⁷ Nous mesurons la toute relative efficacité de ce procédé consistant à effectuer une mesure du temps ou du nombre de paroles par le recours au mode écrit. Rappelons aussi la conception extensive du tour de parole que nous avons adoptée (*cf.* section 2.7.1, chapitre 2, Partie III).

¹⁸ Les histogrammes “pleins” correspondent aux données du corpus Japonais et les histogrammes hachurés aux données du corpus Nouveaux Arrivants.

			% des tours occupés par		% de quantité de parole en nombre de mots par locuteur	
Activité didactique	Séquence prescriptive et nombre de tours		E	As	E	As
CO	CJ1/92-105	14	50	42,8 ¹⁹	/	/
	CNA1/109-137	29	44,8	55,2	72,7	27,3
CE	CJ7/40-48	9	55,5	44,4	97,4	2,6
	CNA1/301-390	89	27	72	63,2	36,8
PE-O	PO CJ1/188-194	7	57,1	42,8	90,5	9,5
	PE CNA5/08-95	88	35,6	64,4	61,8	38,1
Moyenne CNA		68	35,8	63,8	66	34
Moyenne CJ		10	54,2	43,4	94	6

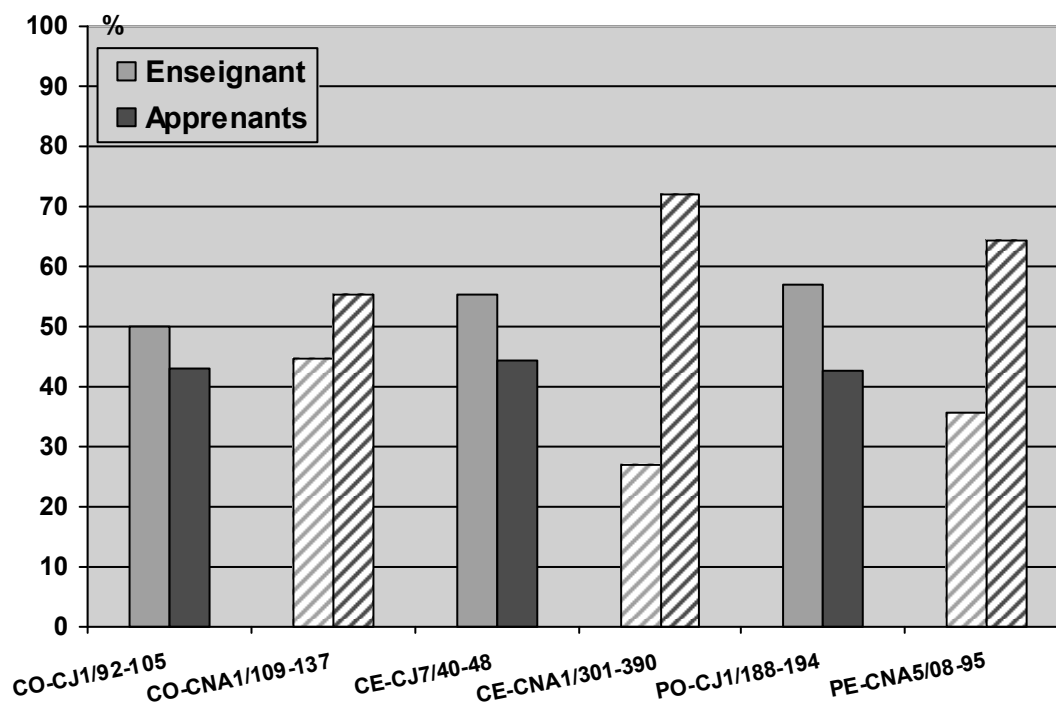


Figure 1 : Proportion des tours de parole occupés par les participants dans les séquences prescriptives.

¹⁹ La somme des tours de l'enseignant et des apprenants ne donne pas 100 % pour cette séquence parce que quelques tours sont attribués à la responsable administrative présente à ce moment dans la classe.

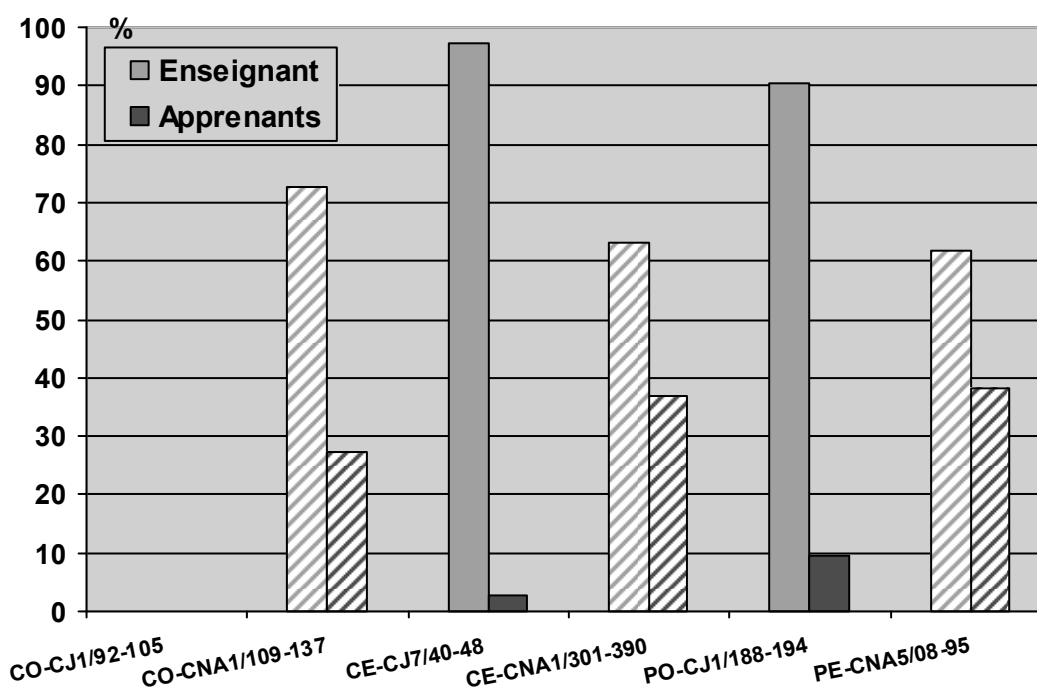


Figure 2 : Proportion de la quantité de parole des participants dans les séquences prescriptives.

De façon globale, pour les deux contextes, la parole de l’enseignant occupe au moins 65 % de la parole totale.

Dans le corpus Japonais, la distorsion entre la quantité de parole occupée par l’enseignant (94%) et celle par les apprenants (6%) est à l’image de l’ensemble du corpus et fait fortement croire à un discours prescriptif sinon monologique du moins fortement monologal, en particulier pour Thierry dans CJ7/40-48 qui occupe 97, 4% de la quantité de la parole. Cependant, cette distorsion est moins grande pour la proportion de tours de parole occupés. Ce qui tendrait à penser que la parole circule entre les différents protagonistes, mais sous le contrôle très attentif de l’enseignant (Marinette ou Thierry).

Si, dans le corpus CNA, la quantité de parole prise en charge par Raja (66%) dépasse celle des apprenants (34%), la tendance s’inverse pour le nombre moyen des tours de parole (63,8% pour les apprenants et 35,8% pour l’enseignante). Cela indique que Raja domine la scène interlocutive, mais jamais très longtemps (en moyenne 11 mots par tour dans PE-CNA5/08-95) et que les apprenants prennent très souvent la parole, avec parfois une disparité élevée (CE-CNA1/301-390 : 27% des tours occupés par

l'enseignant et 72%, par les apprenants). On a ici *a priori* un indice du taux élevé de participation des apprenants à l'interaction verbale. Cette participation n'est toutefois pas forcément liée à l'interaction didactique. On peut aussi s'interroger sur les raisons d'une plus forte participation dans cette dernière séquence précisément. De nombreux facteurs peuvent jouer : l'activité et son support offrant un cadre de participation et des prises de parole plus nombreuses, le moment de la séquence (fin de la journée, plus d'excitation, moins de facilité pour l'enseignante à gérer la parole), etc.

Alors que les échanges prescriptifs sont séquentiellement moins longs dans le corpus Japonais (en moyenne 10 tours) que dans le corpus Nouveaux Arrivants (en moyenne 68 tours), la quantité de parole et le nombre de tours occupés par Thierry ou Marinette (respectivement 94% et 54,2%) sont supérieurs à ceux de Raja (respectivement 66% et 35,8%). Dans le corpus Japonais, les enseignants occupent très largement la scène interlocutive, alors que dans le corpus Nouveaux Arrivants, l'enseignant laisse largement la parole aux apprenants. Pour quelles raisons les séquences prescriptives sont courtes avec les apprenants japonais et longues avec les nouveaux arrivants ? L'inverse devrait *a priori* se produire, si on considère que le temps d'échange nécessaire à l'intercompréhension des consignes doit s'allonger avec les apprenants japonais faux-débutants et non francophones. Il convient, dès lors, du point de vue de l'appropriation de la langue, de regarder de plus près la nature de ces prises de parole et de les mettre en rapport avec l'activité d'apprentissage.

En outre, d'une séquence à l'autre, pour les deux corpus, la quantité de parole de l'enseignant et des apprenants ne varie que de plus ou moins 10 % pour les nouveaux arrivants et de plus ou moins 7 % pour les Japonais. On observe donc une certaine stabilité et une configuration des échanges à peu près régulière d'une activité à une autre. Par contre, pour une même activité didactique, il y a une différence entre les deux contextes. Par exemple, l'activité de compréhension écrite, bien qu'elle ne soit pas en tous points identique dans l'un et l'autre contexte, offre pourtant un aperçu de cette disparité, tant au niveau de la quantité de parole qu'au niveau du nombre de tours occupés. Cela incite à penser que le type d'activité didactique pourrait ne pas avoir une influence majeure sur la proportion de parole et de tours.

Finalement, la mesure de la parole prescriptive renseigne globalement sur la configuration globale des échanges lorsque l’enseignant prescrit. Avec les apprenants japonais, les échanges et l’interaction sont largement conduits par l’enseignant. En revanche, avec les nouveaux arrivants, ce dernier semble laisser un espace d’intervention. Si les données chiffrées apportent des indices de lecture sur la participation verbale à l’interaction, il convient néanmoins d’en étudier de plus près les modalités en fonction des moments de l’interaction et des activités didactiques menées. En effet, il ne suffit pas de prendre la parole pour être engagé dans une interaction. Pour cela, nous focalisons notre analyse sur quelques extraits sélectionnés pour présenter un éventail de ces modalités et le degré de contrôle de l’échange prescriptif par l’enseignant.

3. Différents degrés de contrôle et d’interactivité dans les séquences prescriptives

Outre la proportion de parole, un autre paramètre atteste de la dynamique des échanges. Il s’agit du degré d’interactivité. L’interaction didactique peut être plus ou moins interactive dans le sens où les apprenants ont la possibilité d’influencer de diverses manières l’activité interactionnelle (ou autre), du moins de rétroagir. Nous proposons de prendre la mesure de cette dynamique en mettant la lumière sur certaines séquences prescriptives ou certains formats de participation.

3.1 Une séquence ritualisée, la clôture

La séquence de clôture

a pour tâche non seulement d’organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer “comment les interlocuteurs vont se quitter l’un l’autre”. C’est-à-dire que les participants doivent s’employer à négocier coopérativement le processus de clôture de l’interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 222).

Il semble que dans le contexte didactique, la négociation coopérative soit plus que limitée : c’est d’abord un élément externe (la sonnerie, le temps écoulé) qui détermine la fin de l’interaction-cours et c’est ensuite l’enseignant qui prend l’initiative de clore et d’orienter la manière de clore. Mehan (1979, 47) identifie la séquence de clôture à celle d’ouverture.

Alors qu’au commencement des leçons, les participants informent chacun de ce qui va être fait, à la clôture, ils formulent ce qui a été fait. Comme à l’ouverture des leçons, cette formulation prend souvent la forme d’un

soliloque chez l'enseignant. (...) les directives préparant les apprenants pour la prochaine séquence d'activité sont aussi entrelacées d'instructions²⁰.

Les modes de participation et de structuration de cette séquence sont relativement stables et constants. Les consignes, injonctions ou directives adressées à la fin de l'interaction-cours le sont quasi toujours à la cantonade et ont pour but essentiel de clore l'activité en cours et de planifier et projeter le travail, les activités à venir. Elles assurent un « rôle social » en faisant le lien entre ce qui se passe en classe et à la maison, et un « rôle pédagogique » en reliant les différentes interactions-cours (Bouchard, 2005b, 68). Elles s'articulent conventionnellement (et séquentiellement) dans notre corpus de cette manière :

- des marqueurs de structuration verbaux (« ok », « bon et bien », « ok très bien »), ou la sonnerie de l'établissement, ou l'enseignant regarde sa montre, indiquant par là un changement de cadre d'activité,

- un énoncé prescriptif à valeur performative ; le fait de dire pour l'enseignant « nous arrêtons » suspend quasi immédiatement le cours de l'activité :

CJ1 – 261 / Marinette : bon et bien/ nous allons euh: nous allons nous arrêter / vous avez une petite pause

CJ4 – 233 / Thierry : ok / nous arrêtons de travailler / vous pouvez poser le casque / s'il vous plaît / merci (à une autre étudiante)

- des énoncés à valeur évaluative ou de figuration²¹ marquant l'empathie quant à l'effort cognitif fourni, ou traçant un bilan positif de la séance :

CJ4 – 235 / Thierry : ok / c'est fatigant / ça fait mal aux oreilles hein↑ ; CJ1 – 261 / Marinette : vous êtes fatiguées ↑(rires) ; CJ7 – 190 / Thierry : très bien /c'est du bon travail /

- des énoncés prescriptifs indiquant la conduite à tenir pour réaliser au mieux la transition matérielle entre l'arrêt de l'activité didactique et la sortie de la classe :

CNA1' – 421-423 / Raja : euh: donc vous allez ranger vos affaires/ disCRÈTEment/ en silence (...) et on continuera la semaine prochaine

ou faisant la jonction entre deux segments de l'histoire interactionnelle, entre le cours qui vient de se passer et le cours prochain. Ces consignes, « actes de planning qui maintiennent ouvertes les histoires conversationnelles » dit Golopentia (1988, 80) peuvent porter sur les modalités d'interlocution ou sur des conduites à tenir :

²⁰ « While at the beginning of lessons, participants inform each other of what they are going to do, at their closing, they formulate what they have done. As in the beginning of lessons, this formulation takes the form of a soliloquy by the teacher. [...] Directives preparing students for the next round of classroom activity are also found intertwined with these informatives. »

²¹ Nous définissons ce terme p. 325 du chapitre 3 suivant.

CJ4 – 235 / Thierry : il faut s’il vous plaît pour le prochain cours de laboratoire / parler fort / parce que c’est très difficile pour moi / si vous parlez tout bas comme ça (*enseignant parle tout bas*) / je n’entends:: j’entends très peu de choses / il faut parler très fort / ou alors si vous parlez tout bas / s’il vous plaît / vous parlez / chutchutchuchu / mais vous mettez bien le micro devant votre bouche / si vous parlez doucement (*parle tout bas*) je pense que:: / là c’est bon je vais entendre / mais si c’est / (*tout bas et le micro éloigné*) je pense que / je n’entends rien moi / (*tapote le casque*) c’est difficile pour moi / d’accord↑ /

CNA5 – 307-309 / Raja : et vous n’oubliez pas vos feuilles (...) sinon punition

Ces prescriptions peuvent aussi concerner les activités didactiques à venir ou à réaliser à la maison, des questions pratiques d’emploi du temps, etc. Dès lors, les consignes sont “entrelacées” d’instructions, comme le dit Mehan :

CJ7 – 190 / Thierry : je vais vous donner/ un petit peu de travail à la maison / pour ce week-end / comme je suis très poli // je suis très poli / donc / je vais vous donner des exercices/ à faire / à écrire à la maison / pour ce week-end / pour lundi / d’accord↑ / lundi / prochain/ vous avez cours / lundi matin / de 8 heures et demi à 9 heures 55 avec / Brigitte D. / avec Madame D. / d’accord↑ / je vous donne des exercices / et vous corrigerez / les exercices / pendant cette heure/ là/ avec Madame/ D. /d’accord↑/ vous faites / s’il vous plaît / les exercices / sur le livre / les exercices qui sont sur le livre / vous faites / l’exercice / deux /page / soixante/ treize (*note au tableau en même temps*) d’accord↑

Les consignes de clôture peuvent aussi très ponctuellement être initiées par certains apprenants vis-à-vis des autres apprenants :

CNA5 – 313 / Malik : (*à propos du début du cours où des punitions et avertissements ont été donnés*) et les autres / vous allez chez M. Brun

sans que cette initiative remette en question la prérogative de l’enseignant d’initier la clôture de l’interaction-cours.

- des formules rituelles variant en fonction du moment de la journée : « merci », « bon appétit », « bon week-end », etc.

Finalement, les consignes de clôture annoncent la fin des contraintes propres à l’interaction-cours et le début de nouvelles, exercées sur les événements hors-classe et après-classe. En effet, l’apprenant est censé préparer les activités demandées par l’enseignant, si on considère celles-ci comme un élément définitoire de l’histoire interactionnelle. Les prescriptions finales seraient aussi le signe qu’à la fin du cours, le désengagement n’est pas total mais qu’un certain engagement est maintenu de façon latente. Elles préfigurent en quelque sorte la prochaine interaction-cours, elles font la jonction entre la précédente et la suivante.

La prescription, dans la séquence de clôture, non seulement structure l’interaction-cours mais aussi l’histoire ou une partie de l’histoire interactionnelle.

3.2 Une activité de communication horizontale ... très verticale

Dans le corpus CJ1, après une phase de compréhension du dialogue didactique à travers une série de questions/réponses (« *display questions* »), l'enseignante entame une séquence de vérification, de reformulation du sens, de réemploi du vocabulaire et de la structure de langue correspondant à l'acte de parole d'achat étudié. Elle demande pour cela aux étudiants de se poser mutuellement des questions sur le dialogue (CJ1-188-261). Le format de l'activité privilégie *a priori* la communication horizontale entre les apprenants et la relégation de l'enseignante au rôle de témoin ou de destinataire indirect. Mais c'est en fait cette dernière qui gouverne les échanges, initie les prises de parole et prescrit à chaque intervention non seulement le dire et le faire, et sélectionne aussi le requêteur :

CJ1 – 188 / Marinette : alors ça va le deuxième dialogue↑ vous avez compris le deuxième dialogue ↑/ oui/ oui↑ non↑ (8 secondes) est-ce que vous pouvez / trouver / des questions / à poser sur / les deux dialogues ↑ chacune / chacun d'entre vous / va essayer / de / poser une question / aux autres étudiantes / questions sur le dialogue / vous comprenez ce que je demande↑ / oui↑ // alors / chacune / cherche / une question / vous allez faire une question / et vous la posez / à quelqu'un / du groupe / ça va ↑ // alors / Hoshi/ vous avez une question↑ (5 secondes)

Une fois que l'apprenant a posé la question attendue, Marinette en ratifie la validité (200), demande que le répondeur soit choisi, approuve le choix du répondeur et enjoint à celui-ci de répondre effectivement (202). En conséquence, on remarque une alternance très régulière des prises de parole : Enseignant-Apprenant-Enseignant, etc.

199	<u>Kazuyo</u>	qu'est-ce que madame Leroux / trouve / dans / le magasin↑
200	E	oui dans le magasin / alors /à qui / est-ce que vous posez cette question↑
201	Kazuyo	Sakura
202	E	Sakura / voilà la victime (rires) alors/ alors / vous répondez / Sakura↑

Enfin, elle dirige la forme que doit prendre l'échange, se prononce sur la pertinence de la question posée et le degré de fidélité du contenu de la question par rapport au dialogue :

225	E	alors / Asuka/ vous avez compris la question de Sakura↑ est-ce qu'on peut répondre à votre question / Sakura↑
226	Sakura	(regard interrogateur vers l'enseignante)
239	E	parce que / ça n'est pas: ça n'est pas / dans le texte /d'accord↑ parce qu'il n'achète pas / la cravate bleue <u>et noire</u> /bon alors /
240	Sakura	<u>*****</u>

Cela semble dérouter l'apprenante qui réagit en 240 dans sa langue première.

On peut supposer que ce format de communication imposé soit nécessaire à Marinette pour que l’activité fonctionne et qu’elle parvienne au but : faire poser une question à chacun. Le format viendrait en effet compenser le caractère artificiel et peu engageant cognitivement et communicativement de l’exercice. Les questions posées par les apprenants ne sont pas adressées aux pairs, mais avant tout à l’enseignante. Et il semble que personne n’en soit dupe et ne contrevienne à cette configuration. Mais, là où elle devrait occuper le rôle de témoin ratifié, Marinette tient celui d’ordonnateur de l’échange (et donc de destinataire direct), à travers questions et directives. En cela, elle encadre très étroitement la parole de l’apprenant. Ce schéma de participation est également valable pour le cours d’expression théâtrale CJ3, pris en charge par la même enseignante. Les activités d’expression corporelle et langagière de début de cours y ont des formats de participation et de circulation des échanges assez identiques, comme dans les exemples ci-dessous.

CJ1 – 89 / Marinette : d’accord ↑ d’accord ↑ hein ↑ / vous imitez / ça va ↑ / bon alors attendez allez-y / allez là-bas euh:/ on va demander / **allez/ Chihiro //alors vous vous présentez/ d’accord ↑ et vous Asuka/ vous imitez ce qu’elle fait / vous vous présentez / allez-y / vous dites/ je suis euh:**

Marinette sélectionne une apprenante, Chihiro, lui répète la consigne « se présenter » (devant ses camarades qui doivent la regarder pour ensuite l’imiter), sélectionne l’apprenante qui doit aussi imiter la première dans ses gestes et son expression, puis amorce le format de réponse attendue. Ce caractère contraint contraste avec l’intention apparente de l’enseignante de se mettre en retrait :

- 97 E **(rires) vous ne vous occupez pas/ de nous / allez-y présentez-vous**
 98 Chihiro je m’appelle Chihiro/ j’ai 20 ans (rires)/ j’habite / au: Kazaki
 99 E bon / alors **arrêtez** (s’adresse à Chihiro) alors **allez-y** (à Asuka) vous rép vous imitez ce qu’elle fait/ ce qu’elle a fait tout à l’heure

Lorsque l’apprenante entame une prise de parole *a priori* un peu plus personnelle²² (98), elle est interrompue par Marinette.

Cet extrait montre ainsi de quelle manière les consignes et autres énoncés directifs “asservissent” l’activité de classe et l’activité de discours à la planification et aux attentes très localisées de l’enseignant (ici parvenir coûte que coûte à l’imitation).

²² Bigot (2002) a toutefois montré qu’en classe de langue étrangère les présentations réalisées par les apprenants sont généralement formatées et peu personnalisées, parce qu’elles répondent avant tout au projet de l’enseignant.

3.3 Îlots de participation et contraintes techniques : une séquence au laboratoire de langue

Bien que « l'interaction reste [...] un principe organisateur du maniement des technologies [...] et que] l'action technique reste toujours sociale » (Lacoste, 2001, 34), le dispositif technique du laboratoire de langue impose des formats participatifs sensiblement différents de ceux d'une séance de classe de type "frontal". Assis dans une cabine protégée de la parole voisine par des vitres et dotée d'un casque et d'un document sonore à partir duquel il est censé s'entraîner, chaque apprenant travaille pour lui et ne peut s'adresser en principe qu'à l'enseignant en le sélectionnant par un signal sonore ou lumineux et/ou par le regard. La communication y est donc verticale. Et même si le dispositif lui permet de s'adresser à tous en même temps, les appareils, ce jour-là, contraignent l'enseignant à privilégier une communication duelle. Il écoute les productions des apprenants sans que ceux-ci soient d'abord sélectionnés. C'est une écoute "espionne".

Dans une situation d'interaction didactique non médiatisée par la technique²³, les apprenants "non adressés" sont tout de même des destinataires indirects ou des témoins ratifiés. Par contre, au laboratoire de langue, ils ne sont pas loin d'être exclus de la scène, parce que le casque, les vitres séparant chacun et l'emploi du micro individuel imposant un ton et une intensité de la voix beaucoup moins importants, peuvent les empêcher d'entendre les échanges entre l'enseignant et un apprenant en particulier. Il y a alors un seul destinataire et un seul producteur à la fois, puisque l'enseignant écoute les apprenants un par un. On ne compte alors que des îlots de participation juxtaposés et successifs. En réalité, les participants mis de côté ont un certain accès aux échanges enseignant-apprenant, et des échanges apprenant-apprenant ont lieu. Mais alors il faut sortir du dispositif, enlever le casque et modifier son orientation corporelle en se penchant beaucoup vers son voisin par exemple.

Ce dispositif a comme répercussion sur le format de production une répétition continue pour l'enseignant des mêmes consignes et injonctions à chaque apprenant, comme ci-dessous, lorsqu'il indique la fin de l'activité :

CJ4 – 233 / Thierry : ok / nous arrêtons de travailler / vous pouvez poser le casque / s'il vous plaît / merci (*à une autre étudiante*) s'il vous plaît / nous arrêtons de travailler / c'est terminé (*à une autre*

²³ Bien qu'on utilise aussi des objets en classe, le laboratoire de langue pose le dispositif au centre de l'activité didactique.

Nous faisons référence dans cette section au Cours 4 Phonétique « Les voyelles nasales » du corpus Japonais.

étudiante) s’il vous plaît / nous arrêtons de travailler / c’est terminé / vous pouvez poser le casque sous le bureau / s’il vous plaît / (*à une autre étudiante*) merci d’arrêter de travailler / vous pouvez poser le casque / sous le bureau / s’il vous plaît (*à une autre étudiante*) merci de poser le casque sous le bureau / nous arrêtons le cours / (*à tout le groupe*) ça va↑

Ces répétitions varient toutefois en fonction de la compréhension qu’a l’apprenant de l’activité, de l’efficacité de son entraînement et des erreurs qu’il produit ou non. Les contraintes techniques auxquelles ne sont pas forcément habitués les protagonistes font l’objet d’un certain nombre de consignes explicatives adressées à tous (donc hors dispositif), et de précisions sur le mode de participation, en début et en fin de séance :

CJ4 – 01 / Thierry : donc vous allez travailler avec le casque / sur les oreilles / et je vais vous demander de bien vouloir parler / dans le micro d’accord↑ il faut que vous:: il faut parler parler parler parler parler parler / euh: pour s’entraîner / d’accord↑ /

Lorsque l’enseignant s’aperçoit qu’il ne peut s’adresser à la cantonade à cause du dispositif défaillant, il fait quitter les casques un instant, tape dans ses mains pour attirer l’attention :

CJ4 – 11 / Thierry : (*bas*) ok / est-ce que vous pouvez poser votre casque / s’il vous plaît / le poser // posez les casques / (*haut*) dans le premier exercice / d’accord on vous demande de reconnaître les sons / ça c’est le son [in] / [in]

et s’adresse à tous pour expliquer les modes de communication médiatisée et les tâches à réaliser.

CJ4 – 26 / Thierry : (...) donc vous travaillez / s’il vous plaît / avec euh: // le casque / et je vais parler avec vous / si vous avez des problèmes↓ / d’accord vous pouvez / appuyer sur la touche / Call / normalement / de votre appareil / cette touche-là (*montre schéma du mur*) / Call / si vous avez un problème / vous appuyez sur la touche Call / et / c’est comme si vous leviez le doigt (*lève le doigt*) d’accord↑ et moi je parle avec vous aussi/ si vous avez un problème / vous appuyez sur la touche Call / de votre magnéto / et moi je peux parler avec vous / ok↑ //

Le format imposé, plus ou moins connu des apprenants, conjugué à des exercices plus ou moins compris, produit des résultats plus ou moins heureux. À cet effet, Thierry réitère à la fin de l’interaction-cours les modalités d’interlocution.

Par ailleurs, il semble adopter un format routinier pour ce type d’interaction. Ainsi dans l’exemple ci-dessous,

- | | | |
|-----|----|--|
| 216 | E | ok / très bien / réécoutez / et vous parlez / vous répétez / d’accord↑/ c’est bien / bravo
(<i>vers une autre étudiante</i>) ce terrain n’est pas assez grand |
| 217 | A? | ce ter:: |
| 218 | E | ce terrain |
| 219 | A? | ce terrain |
| 220 | E | n’est pas assez grand |
| 221 | A? | XXX |
| 222 | E | n’est pas ASSEZ grand |
| 223 | A? | assez grand |

224	E	ce terrain n'est pas assez grand
225	A?	ce terrain n'est pas assez grand↑
226	E	OK / bien / vous écoutez s'il vous plaît / s'il vous plaît / vous écoutez / et vous répétez / vous écoutez / vous écoutez / et vous répétez / allez-y / appuyez sur la touche Play / (<i>à une autre étudiante</i>) ok / il faut que vous avanciez la cassette / appuyez sur la touche C / il faut que vous avanciez la cassette / d'accord↑ / pour pouvoir arriver / ici / gammes (<i>montre le photocopie</i>) / d'accord↑ / vous ne faites pas / il y a un problème / on n'entend pas / (<i>à une autre étudiante</i>) il faudrait pouvoir sourire

- il sélectionne un apprenant en intervenant dans ses écouteurs (216),
- il rappelle la tâche si l'apprenant est hésitant : écouter, parler, répéter ; il rappelle le « à faire » (216),
- il fait répéter les items des exercices proposés à chaque apprenant ; il “fait” avec l'apprenant (216-225),
- et lorsqu'il parvient à une production satisfaisante, il évalue positivement (226), puis répète une dernière fois les consignes concernant la tâche ou l'utilisation du dispositif avant de sélectionner un nouvel étudiant. De la sorte, il réitère le “à faire” et le “comment faire” (226).

On dénombre ainsi, dans cette interaction-cours, une vingtaine de séquences très régulières de ce type (par exemple 46-54, 71-91, 165-189) avec peu de variation. Ce format communicatif donné aux échanges produit une certaine systématisme, une mécanique du discours de Thierry, et indirectement des activités des apprenants. Ces injonctions répétées individuellement s'expliquent aussi par le fait que les apprenants ont un rythme propre qui ne les fait pas accéder à une nouvelle tâche en même temps. De plus, les consignes portent sur le mode de communication (parler, répéter) plus que sur la tâche didactique (bien prononcer, articuler, enchaîner les sons, les intonations, etc.) parce que les apprenants ne sont pas familiers de ce dispositif. Celui-ci influence donc grandement le discours de l'enseignant, très focalisé sur l'activité et très routinier. La coordination médiatisée par un appareillage technique et la manipulation qu'il requiert, semble gommer une partie du travail de manipulation de la langue, en principe requis. Du moins, la juxtaposition des deux ou leur entrelacement ne semble pas facile à gérer pour les acteurs.

En tout état de cause, dans le cas du laboratoire de langue, la configuration participative imposée par le dispositif octroie aux consignes, injonctions et recommandations un rôle de scansion. Elles donnent un rythme particulier à l'interaction et encadrent l'activité.

3.4 Vers un « état de parole prescriptive ouvert » ?

3.4.1 Mécanismes de prise de parole

L’« état de parole ouvert » fait référence chez Goffman (1987, 144) à une sorte de vacance de la prise de parole et s’applique, selon lui, davantage aux situations collectives de travail qu’aux conversations. Chaque participant peut prendre la parole sans y avoir été contraint d’une quelconque manière. Goffman (1987, 144) tire ce principe de l’observation de conversations juxtaposées à une activité (matérielle) en cours de réalisation. Les participants suspendent momentanément leur conversation pour se concentrer sur l’action ou inversement. Dès lors,

[ils] ont le droit mais non l’obligation de se lancer soudain dans un bref échange puis de retomber soudain dans le silence et cela sans le moindre marquage rituel visible, comme s’ils ne faisaient qu’ajouter un nouvel échange à une conversation chroniquement en cours. Il y a quelque chose qui n’est ni la participation ratifiée, ni l’état de *tiers*, mais un entre-deux particulier.

Ce principe va à l’encontre des règles conversationnelles (Sacks et *al.*, 1974) telles que :

- 1- la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs,
- 2- une seule personne parle à la fois,
- 3- il y a toujours une personne qui parle.

et qui demeurent valables peu ou prou pour le contexte de classe. Sans mettre ce dernier en comparaison point par point avec la situation décrite par Goffman²⁴, on peut tout de même gager que cette ouverture existe. En effet, les consignes et le faire prescrit invitent les interactants à se focaliser sur le faire didactique et sur les actions ou manipulations qu’il nécessite ou sur le sens qu’il implique. Par conséquent, il peut provoquer, sans obligation, des initiatives (remarques, questions) des apprenants. Ceci a vraisemblablement des répercussions sur les régimes de parole. Une certaine ouverture constante du canal verbal s’observe et l’enseignant n’est donc pas à l’abri d’irruptions de paroles non prévues, non sollicitées, que celles-ci soient en rapport avec l’activité ou l’objet didactique principal ou qu’elles soient “décalées”. L’apprenant « est soi » (Cicurel, 1994b) et peut subvertir sa position d’apprenant exécutant dans laquelle on veut parfois le maintenir. Et si on a pu détecter une relative stabilité dans les échanges prescriptifs jusqu’alors, il convient maintenant de

²⁴ En effet, le silence y est peu présent et tous les participants (sauf cas exceptionnels) y sont ratifiés. On sait, de plus, que les participants ne peuvent raisonnablement pas s’arroger la parole comme bon leur semble.

mettre en évidence des configurations plus mouvantes, « des complications routinières » (Lacoste, 1995, 30), présentes plus particulièrement dans le contexte polylogal des nouveaux arrivants. Et au-delà du caractère contraint et dichotomique initiative/réaction des échanges prescriptifs, on peut tenter de chercher si une fluidité, une variabilité est possible, si les rênes de la structuration sont parfois relâchées.

a. Allocation de la parole

Des procédés comme l'auto-sélection ou l'auto-allocation de la parole sont très fréquents avec les nouveaux arrivants, même quand il s'agit pour l'enseignant de donner les consignes de travail. Cela induit des interventions professorales de nature réactive, comme nous l'avons montré.

Et quand bien même l'enseignante alloue la parole²⁵, un apprenant, au départ seulement destinataire indirect, peut entrer explicitement et verbalement dans l'échange sans y avoir été convié explicitement, pour des raisons didactiques ou non didactiques, et du même coup dévier l'orientation de l'attention :

CNA1'

- 300 E (*frappe de la main le bureau pour avoir moins de bruit*) **Choukri/ qu'est-ce que ça veut dire avec précision**
 301 Choukri **avec précision↑**
 302 Zineb (*rire*)
 303 Choukri qu'est-ce que tu as à rigoler↑
 304 Zineb ce n'est pas moi
 305 E bon/ tu oublies Zineb/ tu réponds à ma question

Raja pose une question à Choukri, mais très vite Zineb s'immisce (par le rire) et est sélectionnée par Choukri. L'enseignante le rappelle à son devoir de répondre, donc à son rôle. Toutefois, Zineb ne s'approprie pas totalement le tour de parole de Choukri ; elle dévie seulement momentanément l'attention²⁶. Dans ce type de configuration, les intrus font généralement l'objet de rappels à l'ordre et d'une surenchère d'injonctions de la part de Raja :

CNA1

- 34 E allez/ tu changes de place
 35 Choukri moi moi j'veis à côté de Tayeb Madame
 36 E **Choukri j't'ai rien d'mandé / tu t'assois**

Alors qu'elle demande à un apprenant de changer de place, Choukri s'auto-sélectionne et propose de changer de place à son tour. Raja lui fait comprendre que

²⁵ Ce qui est peu fréquent lorsqu'elle prescrit, puisque les consignes sont adressées à la cantonade.

²⁶ Il ne s'agit donc pas d'un cas d'intrusion.

l’injonction ne s’adressait pas à lui, lui rappelle, pour ce cas précis, son rôle de participant non sélectionné (ou destinataire indirect en *stand-by*) et les règles de parole qui seynt en classe. Les apprenants sollicitent beaucoup et spontanément l’enseignante par le procédé d’adresse extrêmement fréquent « Madame ». De cette façon, ils posent une question, font une remarque sur l’activité, prennent à témoin, se désignent pour l’activité, vérifient une bonne production, préviennent, rectifient, proposent, etc.

Ceci donne à penser qu’il existe parfois une égalité dans les rôles interlocutifs entre l’enseignante et les apprenants : chacun est tour à tour destinataire direct ou indirect, voire témoin ratifié. Pourtant, certaines injonctions de Raja signifient, outre le recentrage de l’attention sur la tâche, le refus d’être le destinataire direct d’échanges obliques entre les apprenants, ou, par voie de conséquence, le refus de cette égalité :

CNA1

414	Aylyn	<u>Madame / si::</u>
415	Choukri	<u>Madame parc’que=</u>
416	E	=non allez vous travaillez
417	Choukri	parc’que là-bas c’est chauffage
418	E	<u>travaillez</u>

Cet échange fait suite à une requête de Aylyn pour changer de place et s’installer près du chauffage. Celle-ci provoque de cette façon une déviation du thème. Après avoir éconduit la requête dans les tours précédents, Raja coupe court à cet échange et incite à revenir à l’activité principale.

b. Infractions aux règles et prescription

L’activité de prescription fait non seulement l’objet de nombreuses interruptions, chevauchements et intrusions de la part des apprenants, mais en retour, ces infractions provoquent de nouvelles injonctions ou consignes à fonction métacommunicative :

CNA2

469	E	tu notes Choukri
470	Abdel	*****
471	E	<u>sur ton cahier de</u> texte / <u>tu vas au</u> CDI / tu prends un dictionnaire et tu cherches le mot <u>découvrir</u>
472	Choukri	<u>maintenant</u>
473	E	non pas maintenant/ pour la prochaine fois / pour mercredi

Il peut s’agir d’un apprenant qui n’est pas directement concerné par la prescription, comme Abdel ci-dessus en 470, mais qui est orienté sur le thème principal ou sur un

tout autre thème, didactique ou non. Le chevauchement constitue aussi une anticipation sur la consigne de l'enseignant (chevauchement en fin et début de tour : 471 et 472). En tout état de cause, il illustre cet état de parole ouvert et la faiblesse du « marquage rituel ». Mais les chevauchements sont également provoqués par des intrusions d'un apprenant « tiers » non sélectionné.

CNA1

58	Iptisam	eh bien / eh bien dépêche-toi/ oui
59	Choukri	qu'est-ce <u>que tu veux</u> ↑
60	E	<u>laissez-la</u>
61	Iptisam	<u>qu'est-ce que tu veux</u> ↑
62	E	<u>je veux entendre</u> seulement Iptisam pour l'instant

Dans cet extrait, Iptisam est en train de lire un texte, Choukri s'interpose par auto-sélection et Raja opère un réajustement.

Aussi, lorsque, dans une séquence consistant à expliquer les nuances sémantiques des prépositions de lieu (exprimer un lieu avec précision/imprécision), Raja adresse une requête à Tayeb,

CNA1'

243	E	<u>dis-moi avec précision/ euh: où se trouve\</u>
244	Choukri	<u>Place d'Arc / Carrefour c'est ça</u>
245	Zineb	(rire)
246	Choukri	qu'est-ce que tu as à rigoler tout le temps↑
247	Tayeb	en arabe chaque mot est un testicule
248	Yacoub	viens ici ça suffit
249	Malik	*****
250	Choukri	*****
251	Zineb	l'autre ne fait qu'écouter
252	Choukri	*****
253	Tayeb	ça nous fatigue
254	Farida	*****
255	Tayeb	saue-nous
256	E	<u>j'peux continuer</u>

non seulement Choukri interrompt l'enseignante, mais en plus provoque dans les tours suivants, des interventions en L1 tous azimuts de ses pairs. Raja ne récupère la parole qu'en 256. Cette interruption (256) n'a apparemment pas une fonction coopérative (et encore moins une fonction d'entraide), mais se veut plutôt offensante et consiste à dominer la scène interlocutive. Il est aidé en cela par ses pairs. Toutefois, très souvent, les interruptions ont une fonction plus "pacifique".

Les dérèglements interactionnels sont bien plus souvent la règle que l'exception, comme dans tout type de séquence de ce corpus. Aussi, les interventions

initiatives/réactives ont une dynamique bien moins linéaire qu’habituellement. Par exemple,

CNA2

21	E	tu recommences/ j’ai pas entendu
22	A ?	Monsieur/ s’il:: s’il vous plaît ↑
23	E	le serveur
24	Salima	c’est qui
25	E	ben c’est toi
26	Salima	tout de suite/ tout de suite/ j’a:: j’arrive/ j’arrive à Fabienne

dans l’intervention 21, Raja donne l’ordre de relire le segment du dialogue (intervention initiative), ce qui est réalisé au tour 22. En 23, elle enjoint l’apprenant occupant le rôle du serveur de lire. Salima, en demandant à qui ce rôle a été attribué, prend l’initiative à laquelle l’enseignante répond (« c’est toi ») en 25 de façon affirmative et réactive vis-à-vis du tour 24 précédent et aussi directive et initiative au regard du tour 26 suivant. Les règles de l’alternance nécessitent que Raja réponde au tour précédent, mais les nécessités pragmatiques et fonctionnelles du discours impliquent que son intervention induise aussi une prise de parole de l’apprenant et l’avancement dans l’échange et l’activité. On a ici un échange enchâssé avec une consigne dominante (23 : le serveur – 26 : Salima s’exécute) et une injonction subordonnée (25-24).

On trouve aussi des échanges imbriqués :

CNA1

301	E	maintenant on va dire que vous êtes ici (<i>E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau</i>) / vous dessinez un point sur votre feuille
302	A?	<u>où</u> ↑
303	A?	<u>où</u> ↑
304	E	n’importe / euh: euh
305	Malik	ben là
306	Zineb	derrière Madame
307	E	<u>oui</u>
308	Malik	<u>là là</u>
309	E	<u>oui / derrière</u>
310	A?	<u>derrière</u>
311	Zineb	<u>voilà derrière</u>
312	E	<u>non non pas ici parce que ça on en aura besoin tout à l’heure/derrière/donc vous mettez euh:=</u>

En 302 et 303, des apprenants sollicitent l’enseignante par rapport à une consigne qu’elle vient d’énoncer. En 304, Raja tente une réponse vague. De la sorte, elle laisse ouverte l’initiative, ce qui provoque dans les tours qui suivent (305, 306, 308, 310) une avalanche de réponses, de la part de Zineb et de Malik. Mais l’imbrication se lit surtout dans les réponses apportées par Raja dans les tours 307, 309 et 312. En effet,

ceux-ci constituent une réponse positive aux tours 306 et 310 qui proposent de faire l'exercice au verso de la feuille photocopiée ; le tour 312 est à la fois une réponse négative et justificative (« non pas ici parce que... ») à la proposition de Malik au tour 305 et 308 de choisir un encadré resté vide sur le recto de la feuille, une ratification positive de la proposition de Zineb en 306 (« derrière ») et une reprise de son activité de prescription (« donc vous mettez euh »).

On pourrait assez facilement conclure que l'infraction, dans les mécanismes de l'alternance de la parole, constitue le mode régulier et normal de fonctionnement au sein de la classe. Si tel était le cas, l'enseignante ne s'évertuerait pas de façon constante (et prescriptive) à rétablir l'ordre interlocutif.

En conséquence, si on constate dans un premier temps un certain état de parole ouvert avec absence de marquage rituel, en revanche, les injonctions réactives de l'enseignante leur rappellent certaines obligations dans la tenue des échanges.

3.4.2 Circulation de la parole et co-action

L'investissement important des apprenants dans les échanges, les phénomènes de chorus que cela peut induire dans le polylogue didactique, les prises de parole "illégalles" auto-initiées rendent complexes la structure et la stabilité des échanges, mais ne semblent pas menacer le caractère momentanément coopératif de l'activité, de l'agir commun. On s'éloigne du classique schéma ternaire régulier de la communication didactique et du joug que pouvaient maintenir Marinette et Thierry sur l'interaction et les prises de parole. Néanmoins, cette rapidité et ce dynamisme ne compromettent-ils pas le travail de coordination, d'articulation de l'activité entre les participants ? En effet, le travail d'articulation, « ce travail supplémentaire nécessaire pour que les efforts collectifs soient finalement plus que l'effort chaotique de fragments épars de travail accompli » (Strauss, 1992) ne semble bien souvent pas réalisé dans les classes et le caractère, non pas chaotique²⁷, mais « épars » et "inflationniste" des prises de parole risque d'éloigner les participants de ce qui normalement les occupe : l'apprentissage. Par ailleurs, on peut se demander si l'inflation des échanges des apprenants ne génère pas une interaction compétitive entre eux. En tout cas, l'état de parole ouvert laisse la possibilité aux apprenants

²⁷ En effet, même si les prises de parole génèrent du chaos par rapport au déroulement planifié de l'interaction, elles obéissent à des règles interactionnelles partagées.

d’intervenir pour négocier la tâche. Les transmissions de consigne sont alors arpentées de dire supplémentaires et de séquences latérales initiées par les apprenants, se mettant au service de la progression de l’interaction et au service de l’intercompréhension. Le faire prescrit peut nécessiter ou être l’occasion de dire supplémentaires (commentaire évaluatif, demande de précision, etc.). Il s’agit alors d’énoncés de type métaprocédural consistant à :

- commenter le faire, la tâche, à faire des hypothèses sur le faire

CJ7

191 Sakura (*moue*)
 192 E si si euh:::
 193 Sakura **c’est beaucoup**
 194 E nan:
 195 Sakura (*rire*)
 196 E **ça va prendre 15 minutes / pas plus / 15 minutes / pas plus**
 197 Sakura oh non
 198 E **si si / très rapide /là vous::: / là/ là ça / vous l’avez fait / 5 minutes / ça prendra pas plus de temps / d’accord↑ / donc ça / c’est dans le livre / et donc dans le cahier / d’exercices / vous faites / l’exercice 2 / page / 36/ d’accord↑ (...)**

Après avoir donné un certain nombre d’exercices à faire à la maison pour le prochain cours, Sakura conteste et commente en 193, ce qui conduit Thierry à justifier le caractère anodin des exercices.

Dans le corpus Nouveaux Arrivants, rares sont les commentaires sur le faire didactique, sur la tâche. Bien que les nouveaux arrivants s’évertuent à occuper la parole le plus souvent possible, les commentaires portent la plupart du temps sur le faire d’un camarade, presque jamais sur la tâche elle-même, et sont souvent énoncés en langue première. Cependant, on remarque tout de même quelques commentaires sur la compréhension de la tâche (CNA1 – 370 / Malik : c’est bon c’est bon on a compris), quelques commentaires sur la fréquence du faire :

CNA1’

399 E donc là maintenant / on va faire l’exercice 50 / c’est-à-dire que vous allez écouter
 400 Yacoub **encore↑**

CNA1

359 E pour chaque phrase/ et après/ donc à la fin il faut arriver au club
 360 Tayeb **on va faire tout comme ça↑**

Les dire supplémentaires sur la tâche, initiés par les apprenants, portent davantage sur l’explicitation du faire et du dire de faire. Ils anticipent d’ailleurs souvent sur la fin de l’intervention prescriptive de Raja par diverses sollicitations.

- solliciter pour faire

CNA2

- 429 E **c'est bon / je peux effacer↑**
 430 Abdel attendez Madame
 431 Choukri **Madame/ j'efface le tableau↑**
 432 E on attend euh: / il a pas fini encore
 433 Choukri *****
 434 Abdel *****
 (15 secondes)
 435 E **c'est bon / on peut effacer/**
 436 Abdel oui
 437 E **vas-y (à Choukri qui veut effacer le tableau) / Hind t'as pas fini encore // (à Choukri) tu commences au milieu**

Dans cet échange, on note que l'enseignante se situe au centre des décisions d'actions, entre Abdel et Hind copiant des informations notées au tableau et Choukri prêt à effacer ces informations. Ce dernier se fait l'assistant, l'allié et l'exécutant de ses décisions. Raja contrôle d'abord, par une demande verbale auprès des apprenants, la validité de l'action (effacer le tableau) laissée ensuite aux soins de Choukri. Il y a ainsi un partage des responsabilités, des rôles, des actions d'enseignement.

- solliciter sur le code

CNA5

- 12 E donc ça c'est la liste de courses/ elle doit::
 13 Touria **#c'est quoi aspirine↑# / disparu**
 14 E **aspirine / l'aspirine**
 15 Touria **c'est quoi↑**
 16 Malik **aspirine**
 17 E **c'est les petits cachets euh qu'on prend quand on a mal**
 18 Malik **un pain**
 19 A ? **XXX**
 20 E **c'est des médicaments oui**
 21 Aylyn **aspirine**
 22 Touria **je sais je sais c'est quoi mais:::**
 23 E donc ça c'est les courses qu'elle doit acheter / et ça c'est le plan de la ville

Raja s'apprête à énoncer la tâche après l'exposition des instructions (une liste de courses), mais Touria s'auto-sélectionne en 13 pour une demande lexicale en provoquant un chevauchement avec le tour précédent de l'enseignante, qui finit par s'interrompre. Cette sollicitation provoque une séquence latérale à laquelle participent cette dernière et certains autres apprenants. L'enseignante propose une définition extensive (« les petits cachets qu'on prend quand on a mal ») en 17 puis semble reprendre à son compte une définition (20) proposée en 19 par un autre apprenant. En 23, après satisfaction de la demande, elle reprend son cadre prescriptif en chevauchant à son tour les propos de Touria.

- solliciter de manière anticipée sur la nature de l'activité

CNA5

- 23 E donc ça c’est les courses qu’elle doit acheter / et ça c’est le plan de la ville
 24 Farida ouais
 25 As ah ouais
 26 E donc::
 27 Touria **on va faire des flèches↑**
 28 E **non non non / vous allez écrire un texte/** donc d’abord/ pour acheter de l’aspirine/
 elle doit aller
 29 Touria pharmacie

Alors que Raja entame un tour de parole sans l’achever, Touria prend l’initiative à nouveau en 27. Sa sollicitation porte sur la confirmation de la nature de l’activité (faire des flèches). L’enseignante infirme la proposition, puis la rectifie. Toutefois, elles ne se situent pas toutes les deux sur le même niveau d’action. Touria fait référence à une micro-tâche quand Raja exprime une macro-tâche impliquant une kyrielle de micro-réalisations.

- solliciter pour une demande de répétition/reformulation de la consigne :

CNA1

- 118 E c’est bon tout le monde est prêt LÀ↑
 119 As ouais
 120 Choukri **Madame / XXXX**
 (6 secondes)
 121 E **tu écoutes la cassette**
 122 Choukri ouais
 123 E **la personne que:: qui va parler euh:: elle va dire / des phrases**
 124 Choukri ouais
 125 E **et donc tu vas cocher / les phrases qu’elle va / qu’elle va dire=**

Choukri demande à l’enseignante de répéter la consigne qu’elle vient d’administrer. Elle le fait après un temps d’hésitation.

- solliciter ou demander des précisions sur les micro-tâches ou les procédures de réalisation :

CNA1

- 301 E maintenant on va dire que vous êtes ici (E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau) / vous dessinez un point sur votre feuille
 302 A? où↑
 303 A? où↑
 312 E non non pas ici parce que ça on en aura besoin tout à l’heure / derrière / donc vous mettez euh:=
 313 Abdel =**on écrit Madame/ vous:: vous êtes ici**
 314 E oui/ vous êtes ici
 352 Touria **on dessine les #magasins# et tout↑**
 353 E oui mais bon / vous dessinez un petit carré comme ça vous marquez boulangerie

ou pour une demande de confirmation :

CNA5

- 43 E donc par exemple / pour acheter / un tube d'aspirine Madame Legrand va aller à la pharmacie entre/ qui est située entre euh : la photographie et la pâtisserie
- 44 Zineb **Madame on dit pas il il est au milieu** ↑

Ces échanges participent à la construction, à l'explicitation, à l'interprétation de la tâche et de l'activité à réaliser et à la précision des attentes de l'enseignant restées implicites, c'est-à-dire à un travail de coordination de l'intercompréhension et de l'action didactique, ou de co-action, avant ou pendant la réalisation. Pour autant, s'ils sont apparemment engagés dans les échanges et dans la mise en place ou la gestion des activités, le sont-ils vis-à-vis de l'apprentissage ? Cet état de parole, qu'on peut qualifier de semi-ouvert, et les heurts qu'il provoque, la liberté interactionnelle apparente qu'il offre, fait-il "bon ménage" avec les objectifs d'appropriation que sont censés avoir les participants ? Il est encore trop tôt, à ce stade de l'analyse, pour répondre à cette question.

On note aussi que, pour les apprenants, une part de l'interprétation de la tâche se réalise en temps réel dans leur prise de parole, comme s'il n'y avait pas d'ajustements implicites et tacites, d'indices, de routines, de « prémisses organisationnelles » sur lesquels ils pourraient s'appuyer, c'est-à-dire des modalités, des procédures qui n'auraient pas besoin d'émerger dans le discours parce qu'elles seraient connues, comme la réplique d'Abdel en 313 ci-dessus. Nous percevons une certaine simultanéité du faire et du dire sur le faire, de l'action (ou de la tâche) en cours de réalisation et de la parole sur l'action. Les apprenants prennent la parole en fonction d'un besoin linguistique immédiat, en fonction de leur progression dans la compréhension ou pour en avoir confirmation. Que penser de cela du point de vue de l'appropriation de la langue et plus généralement de savoir-faire communicatifs et scolaires (demander des explications, expliciter la tâche, la commenter, etc.) ? Il faut souligner premièrement que dans ce contexte institutionnel de collège, le développement d'une compétence scolaire et la responsabilisation, la prise d'autonomie progressive par rapport à l'apprentissage qu'elle implique, est en construction. Ceci peut expliquer ce besoin d'une certaine simultanéité du dire et du faire. Deuxièmement, on peut raisonnablement supposer que l'enseignante maintient une subordination de l'appropriation de savoir faire à cet état de parole de co-action dans le *hic et nunc* de la réalisation de la tâche sans chercher à l'inscrire dans une

progression d’apprentissage plus large²⁸. Enfin, troisièmement, on peut supposer que certaines activités desquelles les apprenants ne sont pas familiers (construire un itinéraire, rédiger un itinéraire) nécessitent de dire le faire, comme le souligne Cambra-Giné (2003, 88) au sujet des classes de langue étrangère :

Nous observons souvent dans les classes à quel point la compréhension d’un scénario nouveau est difficile et demande des échanges explicatifs complexes, tout comme les règles d’un jeu, qui ne sont intériorisées qu’en jouant. On remarque les difficultés rencontrées par l’introduction d’activités nouvelles (des séquences très longues et complexes d’explications d’instructions), et, à l’inverse, l’aisance dans l’accomplissement de tâches répétées. Ceci met en évidence l’appui que prennent les interactants d’une classe sur les routines, qui, une fois installées, offrent un cadre sécurisant pour la réalisation de la tâche. Il me semble que la difficulté des professeurs pour faire comprendre les consignes de déroulement d’une activité nouvelle relève en partie de cet effort requis pour l’adoption de scénarios interactifs nouveaux.

Et les intrusions, les interruptions, chevauchements et sollicitations des apprenants reflètent une manière propre d’être investis dans le présent de l’interaction (qui peut se discuter du point de vue de la construction à long terme des compétences) et de gérer de façon coordonnée une tâche, une activité.

3.4.3 Labilité du cadre participatif et maintien de la planification

Malgré cette instabilité du cadre participatif, Raja poursuit bon an mal an son discours prescriptif et son cheminement, maintient sa planification, comme les marqueurs « donc », « et », « maintenant », etc. peuvent l’illustrer :

CNA1²⁹

- 107 E **donc** // Amina: / range tes cahiers XXXX original
 109 E (à Amina) non c’est pas grave parce que XXX mais / je vais expliquer d’abord / (*plus fort, à tous les apprenants*) **donc** là on va mettre un enregistreMENT
 111 E =vous allez écouter le dialogue
 113 E **et** vous allez cocher les phrases que vous entendez / vous allez mettre une petite croix (*montre la feuille en levant les bras et montre les cases à cocher de l’index*) / dans la case / pour chaque phrase que vous entendez
 115 E c’est compris↑
 280 E **alors maintenant**/
 301 E **maintenant** on va dire que vous êtes ici (*E. dessine un gros point à la craie rouge au*

²⁸ Faut-il pour autant prétendre que le moment de la distribution de consignes ne s’accommode pas d’une parole de co-action, qui viserait à comprendre les tenants et les aboutissants des tâches prescrites ? Dans le déroulement de l’interaction, le moment de distribuer les consignes doit-il clairement se distinguer de celui de leur compréhension/interprétation ? Autrement dit, une séquentialité claire et nette des actions didactiques doit-elle exister (distribuer puis expliquer les consignes) ? Il semble que cette décision appartienne à l’enseignant, selon les objectifs d’apprentissage qu’il s’est fixé, selon sa conception de l’action d’enseignement et selon d’autres facteurs plus situationnels.

²⁹ Comme le lecteur peut le constater, nous avons non seulement sélectionné les tours de parole de l’enseignante, mais aussi opéré des coupes dans le corpus.

- 312 E *milieu du tableau*) / vous dessinez un point sur votre feuille
 non non pas ici parce que ça on en aura besoin tout à l'heure / derrière / **donc** vous mettez euh:=
 343 E **donc** vous dessinez le point // **et après** / je vous demande de dessiner le plan/
 345 E pour aller au club
 357 E **donc vous** allez me dessiner le chemin / pour aller au club en respectant / les euh: les phrases par exemple la première phrase/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (*dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge*)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça
 359 E pour chaque phrase/ **et après/ donc à la fin** il faut arriver au club

CNA5

- 08 E Madame Legrand va faire ses courses / reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (*lecture de la consigne écrite du manuel*)/ ça c'est la liste de courses de Mme Legrand / c'est ce qu'elle doit faire comme courses / Tayeb / tout à l'heure tu me diras pas Madame j'ai pas compris
 12 E **donc** ça c'est la liste de courses/ elle doit::
 23 E **donc** ça c'est les courses qu'elle doit acheter / et ça c'est le plan de la ville
 26 E **donc::**
 28 E non non non / vous allez écrire un texte/ **donc d'abord**/ pour acheter de l'aspirine/ elle doit aller
 33 E oui/ donc moi ce que je vous demande c'est / à chaque fois de situer le magasin / où où elle doit aller
 36 E par exemple/ **donc** il faut utiliser à chaque fois / ça / ce qu'on a vu (*fait référence à un autre photocopié*) / d'accord↓
 43 E **donc** par exemple / pour acheter/ un tube d'aspirine Madame Legrand va aller à la pharmacie entre/ qui est située entre euh: la photographie et la pâtisserie
 48 E **et** vous faites ça pour euh: tous les articles qu'elle doit acheter
 60 E **donc** vous dites où elle doit aller pour acheter ses courses
 64 E **donc** vous pouvez faire ça sur le dos de la feuille si vous voulez// c'est compris↑
 84 E **donc à chaque fois vous me dites pour acheter** un tube d'aspirine pour acheter du pain pour acheter des steaks etc. / Madame Legrand doit aller doit passer / par

Les sollicitations des apprenants, leur investissement dans les échanges expliquent la présence de ces nombreux marqueurs « donc ». Ils indiquent la reprise de l'activité de discours de l'enseignant et jalonnent la progression, le cheminement prescriptif. En mettant bout à bout l'ensemble de ces prises de parole prescriptives, on remarque que, même si les apprenants interrompent l'enseignante, opèrent des séquences latérales ou transgressent les règles d'enchaînement qu'elle gère et règle au coup par coup, celle-ci reprend son tour assez régulièrement, suit un fil d'Ariane dans la passation de la consigne. Ainsi, le déroulement du cours demeure structuré par l'enseignante. Elle réagit aux initiatives des apprenants, mais elle ne prend qu'assez peu appui, semble-t-il, sur les dires des apprenants pour construire la signification et l'enjeu de la tâche, contrairement à ce qu'on observe généralement dans l'enseignement des langues étrangères où

la parole des apprenants est la matière première de la parole pédagogique. Impossible de se limiter à considérer les tours de parole de l'enseignant pour déceler les contenus d'enseignement, son discours est incompréhensible sans

la prise en compte de celui des apprenants sur lequel il se construit (Cicurel, 1994b, 45).

Raja oscille entre prendre en compte les sollicitations des apprenants et s’en tenir à la tâche planifiée, mais n’établit pas d’interdépendance, de ponts entre tâche planifiée à verbaliser et sollicitations des apprenants sur cette tâche, qui pourraient constituer une ressource interactionnelle et didactique précieuse pour faciliter l’entrée dans l’exploitation de la « zone de proche développement » (Vygotski). Nous aurons l’occasion d’approfondir cette hypothèse dans les prochains chapitres³⁰.

On remarque finalement que les règles conversationnelles 1 et 2 de Sacks (occupation successive de la parole, mais un seul locuteur à la fois) sont enfreintes. Et si l’ouverture de la parole semble effective, elle n’en demeure pas moins réglée d’une manière ou d’une autre par l’enseignante.

On ne peut alors parler d’« état de parole ouvert » que parce que les apprenants prennent leur tour sans qu’il y ait toujours marquage rituel de prise ou de fin de tour, et sans qu’on les ait autorisés à le faire. Néanmoins, les apprenants sont tous bien des participants ratifiés. On ne peut concevoir, en conséquence, un état de parole prescriptive ouvert au sens où l’entend Goffman.

Pour reprendre...

Nous avons tenté à différents niveaux interactionnels de préciser les formats et la dynamique de communication (verbale) ayant cours lorsque l’enseignant prescrit. Au niveau global de l’interaction-cours et de la séquence, nous retenons une configuration relativement stable. Par exemple, dans les phases de clôture, la prescription s’entremêle aux instructions et entremêle consignes rétroactives visant le désengagement de l’activité didactique et consignes initiatives pré-planifiant l’interaction-cours prochaine. À ce titre, elle constitue un chaînon de l’histoire interactionnelle. Insistons aussi sur le fait que, du point de vue de la structuration des échanges, les prescriptions se répartissent en prescription ré(tro)active vs initiative, l’une et l’autre correspondant à des fonctions interactionnelles et didactiques

³⁰ Toutefois, là encore, se pose la question de la temporalité de l’action d’enseignement (faut-il distribuer la consigne sur le mode monologal, puis prendre en compte la parole de l’apprenant sur la tâche, ou au contraire la transmission des consignes gagne-t-elle en efficacité lorsque l’enseignant fait simultanément intervenir l’apprenant dans cette phase délicate de l’action d’enseignement ? Il nous faut étudier plus profondément l’activité prescriptive et ses enjeux pour répondre tout de suite.

différentes. La première sert davantage la gestion métacommunicative de l'interaction quand la deuxième se met davantage au service de l'interaction didactique.

À un niveau plus localisé de circulation de la parole, le format participatif des échanges prescriptifs diffère peu de celui de tout autre échange en classe. Quand le "ton" de l'interaction est donné, il semble l'être pour toute l'interaction-cours. Ainsi, il y a ritualisation avec le public japonais, dans le sens où nombre de prescriptions encadrent très étroitement la prise parole des apprenants (Prescription de E – Réponse de A – Prescription de E, dans le cas le plus contraint). L'échange rituel prescription-réponse-évaluation permet aux enseignants un contrôle serré de l'interaction et asservit l'activité communicative des apprenants aux buts d'enseignement (avec Marinette) ou au dispositif technique dans le cadre du laboratoire de langues (avec Thierry). De la sorte, les deux enseignants déroulent leur programme sans mal, ce qui leur permet de demeurer dans un fonctionnement routinier, monologal et assez peu interactif. Au contraire, avec l'état de parole semi-ouvert créant une contrainte moins forte sur les enchaînements de parole, Raja est soumise à un dérèglement quasi constant des prises de parole et des cadres participatifs. Elle y réagit apparemment par une surenchère de prescriptions et injonctions. Toutefois, cette parole quelque peu "débridée" semble dans le même temps constituer une parole coopérative de co-action accompagnant le faire prescrit. En effet, les apprenants participent à la prescription ou à l'exposition des tâches par diverses manifestations, contribuant ainsi à la progression de l'interaction, à la précision des attentes de l'enseignante. Un certain engagement dans l'activité est affiché verbalement. Nous proposons à cet effet, dans le chapitre à suivre, d'approfondir l'observation de cet engagement.

CHAPITRE 2

LA PRESCRIPTION COMME CADRAGE DE L'ACTIVITÉ DE CLASSE

L'ÉTUDE DES CONSIGNES ET DES PRESCRIPTIONS nécessite d'approfondir la nature du lien qu'elles créent entre les participants. La classe de langue réunit des individualités pour mener à bien un projet et des activités conduisant en principe à l'appropriation de la langue étrangère ou seconde. Et les interactions, notamment verbales, concourent à en édifier ou à en renforcer le sens. Pour cela, les participants tentent de donner un cadre signifiant à l'expérience d'enseignement et d'apprentissage par la coordination des activités et des enjeux. Goffman (1991, 19) rappelle à ce sujet que « toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif ». Nous avons amorcé précédemment l'étude de certains de ces principes d'organisation, comme les contraintes systémiques, les modes d'échanges verbaux, la circulation de la parole prescriptive. Néanmoins, comme le souligne Cicurel (1994b, 44), « il ne suffit pas qu'il y ait succession de tours de parole pour qu'il y ait interaction entre les [participants] ». Par exemple, l'engagement subjectif et réciproque, cette « obligation socialisante » (Goffman, 1991, 339), propriété de l'interaction, constitue un nœud de ce lien tissé entre participants. En effet, les prescriptions, créant attentes et obligations, rendent en partie explicite l'engagement dans l'activité tel que le requiert l'enseignant ou la situation didactique. L'intérêt réside alors dans la manière dont il l'est, selon quelle organisation du discours et de l'activité. Nous supposons que ce lien se tisse à deux niveaux. Premièrement, les prescriptions cadrent et organisent les activités et contribuent à les rendre signifiantes (que fait-on ? pourquoi fait-on cette activité ? comment s'inscrit-elle dans le parcours d'enseignement et d'apprentissage, ou plus globalement dans le contexte social ? etc.). Ainsi,

un cadre ne se contente pas d’organiser le sens des activités, il organise aussi des engagements. L’émergence d’une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s’y trouvent, à des degrés divers, absorbés, saisis, captivés. Tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir jusqu’à quel point et avec quelle intensité on doit prendre part à l’activité cadrée. Tous les cadres n’imposent pas le même type d’engagement. [...] Il faudra donc s’entendre sur des limites acceptables, sur une définition de l’engagement et du niveau d’engagement (Goffman, 1991, 338).

Et les prescriptions concourent à définir ces « attentes normatives », à « organiser les engagements », à saisir, captiver les apprenants. Elles participent aussi au réglage du mode et de l’intensité de l’engagement des apprenants. Deuxièmement, elles définissent, organisent et distribuent des rôles et des places dans l’interaction.

De la sorte, l’expérience scolaire ou éducative se construit entre autres par les multiples prescriptions traversant les discours. Il s’agira dès lors d’analyser l’orchestration des engagements, étant donné leur caractère réciproque, « fragile et instable » et leur dépendance contextuelle³¹. Comment l’engagement des participants est-il requis à travers ces prescriptions ? De quel type d’engagement s’agit-il ? Comment les apprenants sont effectivement engagés dans l’activité et, plus précisément, quel engagement donnent-ils à voir ? L’ordre de ces trois questionnements fonde l’organisation de ce chapitre.

1. Requérir l’engagement dans le faire didactique

1.1 Se mettre au travail

Les consignes initiales (ou préfaçantes³²) représentent le premier lieu de captation de l’attention sur l’objet didactique et, à ce titre, un des ressorts de la mise au travail, un vecteur de l’entrée en matière-langue. L’attention y est exigée, un foyer conjoint d’activité est censé s’instaurer et enfin chacun est censé y prendre position³³. En bref, elles participent grandement à la préfiguration du milieu social et conditionnent

³¹ Goffman (1981, 273) signale ainsi que « l’engagement proprement dit n’est pas visible directement : on ne peut l’appréhender qu’au travers de ses signes conventionnels. Dès lors, il ne présente en soi qu’un intérêt relatif. Ce qui compte [...], c’est l’engagement “effectif”, c’est-à-dire l’engagement que l’acteur croit maintenir et que son entourage croit qu’il maintient, ou encore l’engagement qu’ils croient que l’acteur est (ou devrait être) censé devoir maintenir ». En ce sens, nous envisageons l’étude des engagements requis ou effectifs, dans les sections à suivre, non comme une lecture directe du réel, mais comme une construction à partir du réel (ou plutôt à partir des interactions effectives).

³² Nous définissons les consignes ou prescriptions comme préfaçantes celles qui, plus ou moins éloignées de l’activité didactique “névralgique”, concourent à mettre en place l’interaction-cours et/ou l’activité didactique.

³³ Au sens de Goffman. Ce qui n’exclut pas que ces éléments varient ensuite au cours de l’interaction.

quelque peu la suite du déroulement du cours. D'un point de vue séquentiel, la mise au travail serait l'activité préparatoire, la « transition entre les préliminaires et le « vif du sujet » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 223), la phase de resserrement des multiples focalisations individuelles vers une seule focalisation collective, et l'engagement de chacun vers l'objet de savoir à acquérir, la langue/culture étrangère qu'il s'agira de manipuler et d'exercer dans le cadre d'activités didactiques transformatrices (de ce savoir). En conséquence, se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication et d'activités d'apprentissage.

Pour Goffman, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques. » (1981, 270). Et du point de vue des actions des participants, « l'engagement praxéologique se caractérise par un principe de réciprocité qui stipule que les co-agents misent mutuellement sur une participation de leur partenaire et font converger leur attention sur un enjeu commun » (Filliettaz, 2002, 84). L'expression de l'engagement se traduit en actes concrets (Goffman, 1974, 239), des actes de « captation » et obéit à des convenances propres à la situation. Dans la mise en place du cadre propre (ou pour le moins propice) à l'apprentissage, cet engagement se marque *a minima*, sur le plan interactionnel et pragmatique, de part et d'autre de la classe par :

- des postures physiques : gestuelle, orientation du regard et du corps.

Alors qu'il distribue ou s'apprête à distribuer des consignes de travail, l'enseignant acceptera mal qu'un apprenant ait le dos tourné vers un camarade. Et réciproquement, les apprenants seraient déroutés de constater que l'enseignant regarde par la fenêtre. De même, lorsqu'il donne les consignes initiales, celui-ci ne se trouvera pas au fond de la classe, comme cela peut être le cas lors d'une séquence de correction au tableau par exemple, mais plutôt face aux élèves.

Par ailleurs, il sera demandé aux apprenants de prendre un emplacement en particulier, de demeurer assis³⁴ ou de changer la disposition spatiale de la classe

³⁴ Ce qui ne semble pas toujours aller de soi pour certains nouveaux arrivants. De ce fait, ils concourent à faire de la distribution des places (physiques) une activité routinière visant la déritualisation ou un gain de temps (retarder l'entrée en matière). Est-ce à dire qu'il peut exister du rituel dans la déritualisation ? Il semble en effet que l'enseignant ait accepté cette déritualisation et l'ait transformée en rituel "obligé".

censée retenir davantage l’adhésion et faciliter les échanges. Parfois, la place choisie par un apprenant peut donner l’impression d’un engagement insuffisant :

CNA1

76	E	Yacoub / pourquoi tu t’es mis derrière / comme ça↑
78	E	avance un peu

L’enseignante préconise alors un rapprochement vers le “centre de gravité” de l’action didactique. La constitution d’un groupe spatial homogène fait donc partie des nécessités d’un engagement initial optimal. De même, plus spécifiquement dans les interactions CNA, l’injonction de jeter le chewing-gum à la poubelle semble relever pour Raja de la même préoccupation d’orientation de l’attention, mais pour les apprenants au contraire, elle représente une occasion de se désengager momentanément, de créer un autre foyer d’attention en se déplaçant jusqu’à la poubelle, ou de retarder l’entrée en matière-langue.

- l’instauration ou le rappel des rituels et règles qui prévalent : prérogatives propres à chaque participant, rappel des positions d’expert vs non expert, instauration du rapport inégalitaire, etc. Nous aurons l’occasion d’en détailler plus avant les différentes modalités.

- une obligation réciproque de produire de la parole ou des énoncés, plus notable avec les apprenants japonais.

CJ 3 – 05 / Marinette : et: donc / **vous êtes prêts / à parler/ fort ↑/ parler fort↑**

CJ4 – 01 / Thierry : donc vous allez travailler avec le casque / sur les oreilles / et **je vais vous demander de bien vouloir parler** / dans le micro d’accord ↑ il faut que vous:: **il faut parler parler parler parler parler / euh: pour s’entraîner / d’accord↑**

CJ4 – 26 / Thierry : vous travaillez / s’il vous plaît / avec euh: // le casque / **et je vais parler avec vous / si vous avez des problèmes↓** / d’accord vous pouvez / appuyer sur la touche / Call / normalement / de votre appareil / cette touche-là (*montre schéma du mur*) / Call / si vous avez un problème / vous appuyez sur la touche Call / et / c’est comme si vous leviez le doigt (*lève le doigt*) d’accord↑ **et moi je parle avec vous aussi/ si vous avez un problème** / vous appuyez sur la touche Call / de votre magnéto / et moi je peux parler avec vous / ok↑

CJ7 – 05 / Thierry : également dans les prochains cours de conversation/ euh **vous aurez à vous parler en français**

Ce rappel offre l’occasion à l’enseignant de mettre en avant une clause du contrat didactique (une obligation de parler et de s’exprimer oralement) et signifie corrélativement ses attentes vis-à-vis des apprenants en terme d’interaction coopérative réussie.

- une demande de faire, en dernier lieu, qui engage les apprenants dans l’effectuation d’une tâche, dans la fréquentation de l’objet de savoir et dans la mise en œuvre d’une

activité cognitive : « écouter », « reconnaître », « dire », « situer », « reconstituer », « dessiner le plan », etc.

Ces quatre rituels, “passages obligés” de la phase de mise au travail, ne suffisent toutefois pas à emporter l'adhésion et à ouvrir la scène didactique aux apprenants. Il incombe à l'enseignant de régler et de façonner plus précisément l'agir apprenant.

1.2 Façonner l'agir apprenant

L'interaction didactique engage les apprenants et l'enseignant dans des formats de parole qui révèlent souvent l'hégémonie de ce dernier dans l'attribution et le contrôle de la parole en classe, y compris dans des activités mettant en œuvre une communication horizontale entre les apprenants (*cf.* section 3.2, chapitre 1 *supra*). Mais l'interaction prescriptive implique également pour les participants d'occuper le terrain de l'action et de revêtir des « rôles praxéologiques » définis par Filliettaz (2002, 82) comme des « modes de participation à l'agir » déterminant, avec les rôles participatifs (modes de participation à l'interlocution), les « identités situationnelles » assumées par les protagonistes. Le rôle praxéologique, mode intentionnel d'intervention médiatisé par des pratiques langagières, permet de « spécifier les parcelles de l'action conjointe qui incombent à chaque participant » (*ibid.*). Cicurel (1990, 23) a défini en termes d'« obligations professionnelles de l'enseignant de langue », trois “macro-rôles”.

Si l'on considère les obligations/droits de l'enseignant, on constate que dans tout cours de langue, il lui revient de favoriser la production en langue étrangère des apprenants, d'assurer l'intercompréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et de donner une norme,

soit « faire produire », « faire comprendre » et « arbitrer ». Dans le cas du discours prescriptif, un premier macro-rôle praxéologique consiste pour l'enseignant à prescrire, à planifier, puis à distribuer des tâches, et un second, complémentaire, repose, pour les apprenants, sur l'exécution de ses requêtes. Cependant, l'agir apprenant nécessite une spécification plus précise et subordonnée à des foyers d'actions et des micro-enjeux surgissant constamment et réorientant les engagements. De ces deux macro-rôles complémentaires découlent d'autres rôles guidant les apprenants, décelables notamment dans les prescriptions.

1.2.1 Stabiliser un environnement³⁵

Il peut s’agir de *l’environnement physique et corporel* comme les postures et la mise en place (au sens littéral) des apprenants, comme nous le précisons ci-dessus, ou de l’organisation d’une spatialité potentiellement la plus propice aux activités à mener :

CJ1 – 06 / Marinette : **on va mettre: les tables/ hein↑ / les tables / comme ça / on attend un peu pour euh// bon/ alors est-ce que vous avez: oui/ vous mettez / vos papiers / comme ça oui / pour voir vos noms / d’accord↑ / voilà / vous avez / votre papier / avec votre nom↑ voilà oui // bon alors/ Mitsuko**

Pour ce premier cours, Marinette suggère des affichettes pour prénommer les apprenants et conduit quelques échanges pour vérifier la prononciation correcte des prénoms. Cet aménagement s’observe aussi avec Thierry :

CJ7

- 01 E **est-ce qu’on peut euh changer l’organisation / de la salle↑**
 02 As hein, hein (*hochement de tête*)
 03 E pour pouvoir travailler euh ce serait plus simple pour moi / euh et pour vous en plus vous n’êtes pas très nombreuses euh **si les tables pouvaient être en U / comme ça (fait le geste du U avec le bras) / d’accord↑**
 (...)

 08 E ipu# / **tu peux mettre tes choses# en face (rires)**

Il est à remarquer qu’en contexte universitaire, le déplacement et la modularité des objets est plus grande qu’en contexte scolaire où ce sont les apprenants que l’enseignant place et déplace selon une logique de dissociation des apprenants susceptibles de venir troubler le bon déroulement didactique par des bavardages ou autre.

Il peut s’agir aussi de stabiliser *l’environnement institutionnel* de la classe. Raja contrôle les absences et Marinette distribue des responsabilités :

CJ1

- 70 E d’accord (*RA referme la porte*) bon / alors Sakura // (*E s’avance vers les étudiants qui regardent les emplois du temps*) ça va↑/ vous avez des questions↑ non / ça va↑ / de toute façon / euh: la mairie/ pour la mairie/ nous allons / nous allons avec vous/ tous ensemble/ d’accord↑/ nous vous emmènerons/ euh: **Sakura/ vous êtes responsable de: / du cahier / d’accord↑**
 71 Sakura **responsable↑**
 72 E **ce cahier / pour les professeurs / les professeurs écrivent /ce qu’ils ont fait /pendant la leçon / d’accord↑**
 73 Sakura **pendant** la leçon le
 74 E pendant la leçon / hein↑ / donc / moi j’écris
 75 Sakura hum
 76 E **je vous donne cahier / et /quand quand vous changez de salle / vous prenez le cahier /avec vous**

³⁵ Formule inspirée par les cognitivistes Conein et Jacopin (1993) à propos de la place des objets dans la planification de l’action.

Ce rôle de stabilisation censée « façonner l'arène de l'action » (Conein et Jacopin, *ibid.*, 60) ne s'accompagne pas toujours immédiatement chez l'apprenant du rôle complémentaire (être responsable du cahier de texte). Les problèmes d'intercompréhension nécessitent ici l'explicitation de la fonction attendue du cahier et de l'action que cette responsabilité implique pour l'apprenant. La prise ou l'attribution d'un rôle peut faire l'objet d'une négociation, d'une explicitation des prérogatives inhérentes à ce rôle.

Enfin, par ses injonctions ou suggestions, l'enseignant participe à stabiliser *l'environnement matériel* de l'apprenant :

CNA1

60 E **allez sortez vos affaires**

61 Choukri

viens à côté de moi

62 E **la trousse euh: le classeur** / Abdel / toi aussi tu vas changer de place / tu t'mets:::/ tu t'mets là derrière Touria

Soulignons que Raja mène de front stabilisation physique, institutionnelle et matérielle. Cela retarde sans doute la mise au travail, d'autant plus s'il y a négociation et explicitation – nous y reviendrons dans les chapitres à venir – mais constitue un rituel obligé.

1.2.2 Orienter vers une "matérialité didactique"³⁶

Qu'il s'agisse de supports matériels, de documents didactiques ou de la présentation d'un dispositif technique (laboratoire de langue), l'orientation consiste à guider l'attention et l'action des apprenants vers cette matérialité de façon souvent précise et selon certains choix méthodologiques de l'enseignant. En effet, les participants entrent très souvent en matière par l'explicitation de la matérialité³⁷ et non par le biais d'un déclencheur situationnel ou fictionnel visant à contextualiser l'activité didactique, l'objectif de travail ou le thème à venir. Par exemple, dans CJ7, Thierry n'introduit pas la leçon par l'explicitation du thème (« Pertes et oublis ») ou de

³⁶ La matérialité didactique définit ici essentiellement le support (et son contenu) matériel, les documents d'appui à l'activité didactique. Ces objets sont de nature discursive et leurs combinaisons sémiotiques (titres, schémas, tableaux, dialogues, numéros, textes, etc.) s'articulent à des combinaisons typo-dispositionnelles (caractère gras, alinéa, paragraphe, encadrement, etc.).

³⁷ Ce qui se conçoit très bien lorsque l'histoire interactionnelle débute. Il faut alors présenter le manuel qui sera utilisé, son fonctionnement, etc., comme le fait Marinette dans CJ1, première interaction-cours du stage. Néanmoins, ce procédé s'observe aussi bien dans les premières séances que dans les suivantes.

l’objectif communicatif (« raconter les circonstances de la perte d’un objet »³⁸), mais guide les apprenants dans l’architecture et l’univers sémiotiquement structuré du manuel jusqu’à parvenir à l’activité ou l’exercice choisi³⁹.

CJ7

- 11 E (...) nous allons travailler aujourd’hui /avec le livre //Cham:: euh /avec **le livre Champion** //euh:: nous allons travailler **sur l’UNITÉ 9** /du livre /donc prenez vos livres s’il vous plaît /et vous ouvrez vos livres page: l’UNITÉ 9/et nous allons travailler **sur l’écrit /sur le dossier ECRIT** //(13 secondes) unité 9 /et **la partie/ECRIT** /est-ce que quelqu’un peut me dire **à quelle page** c’est ↑/à quelle page c’est↑ / quelle page↑/du livre↑
- 12 As (*regards interrogateurs*)
- 13 E moi j’l’ai trouvée/ **unité 9**// d’accord↑ // vous devez chercher **dans le livre** / (*écrit au tableau*) l’unité 9/et nous allons/ travailler **sur ECRIT/ y’a deux pages** //est-ce que quelqu’un peut me donner les numéros de page↑ /vous pouvez chercher **dans le livre**↑ unité 9 ok/ c’est bien / unité 9/ **là/ c’est oral** // d’accord↑ oral/ nous/ nous travaillons **sur la partie ECRITE /de l’unité 9** /ok quelle page est-ce que c’est/ s’il vous plaît↑
- (...)
- 23 E soixante douze/et soixante treize/d’accord↑/ c’est **la page soixante douze et soixante treize** (*écrit au tableau*) // (13 secondes) d’accord↑ page soixante douze et soixante treize/ du livre/ tout le monde/ A SON livre↑ vous pouvez ouvrir le livre↑ /Asuka↑ / s’il vous plaît↑ **à la page** soixante douze/et soixante treize/s’il vous plaît↓ //votre livre/ ok/ alors page:: la page↑ soix:: chut/en FRANCAIS, pas en japonais/à la page soixante DOUZE et soixante TREIZE, s’il vous plaît
- 24 Asuka soixante douze/soixante treize
- 25 E douze /te treize/ ok/ nous allons travailler **sur ces DEUX pages-là**/ aujourd’hui/nous allons travailler (*interruption brusque due à un bruit sec*) i tomb’ras pas plus bas (*à soi*) nous allons travailler **sur le premier exercice/ petites annonces**/ d’accord↑ / qui est **en HAUT/ de la page/soixante douze/petites annonces**/ qui veut lire/ **la petite annonce numéro 1**↑ / est-ce qu’il y a quelqu’un qui veut bien LIRE↑ qui est-ce qui peut LIRE / **ceci**↑ l’annonce/ **la petite annonce numéro un**↑/ Mitsuko/ vous voulez bien lire↑ la petite annonce numéro un↑ / s’il vous plaît↑

Ainsi, cette entrée progressive dans la matérialité s’opère comme suit :

- Thierry nomme l’objet (« aujourd’hui on travaille avec le livre Champion »),
- il requiert des manipulations (« prenez vos livres, ouvrez vos livres »),
- puis il guide les apprenants dans l’univers spatio-typographique : « nous travaillons sur l’Unité 9 », « nous allons travailler sur l’écrit », « le dossier Écrit », « la partie Écrit », « deux pages », « là c’est l’oral, nous nous travaillons sur l’écrit », etc. Les nombreuses prépositions de localisation attestent de ce cheminement.

Dans le même temps, le faire est spécifié petit à petit. Il s’agit en premier lieu de « travailler ». Puis en 13, le faire consiste, pour les apprenants, à dire (« est-ce que quelqu’un peut me dire à quelle page c’est ↑ »), à chercher dans le livre, à énoncer les

³⁸ Cf. tableau des contenus de la méthode *Champion pour le Delf 1* en annexe A, p. 137 du volume « Données et documents annexes ».

³⁹ Et alors même qu’apprenants et enseignants du stage utilisent le manuel depuis environ une semaine.

numéros de page. De cette façon, Thierry offre une occasion de « prise »⁴⁰, c'est-à-dire se situe déjà sur le plan de l'apprentissage (*cf.* séquence latérale sur les chiffres 72 et 73 des tours de parole 13 à 23), tout en maintenant l'orientation vers les pages du livre et donc vers la matérialité. Cette double focalisation indique vraisemblablement aux apprenants qu'ils sont invités à diriger et à mobiliser progressivement leur attention cognitive vers le travail didactique. Pour preuve, la séquence latérale se termine par la notation au tableau des chiffres venant légitimer la réussite de la recherche et la validité de l'objet de savoir localisé (les chiffres). Après cela, au tour 23, l'enseignant reprend la focalisation sur les pages du manuel dans le but de vérifier si l'attention de tous les apprenants lui est acquise (« tout le monde a son livre ») et d'orienter ceux qui ne seraient pas encore attentifs, comme Asuka. Par la répétition des chiffres (objet du code focalisé) en 24, cette dernière, apparemment restée distraite jusqu'alors, manifeste ostensiblement son orientation vers la matérialité (elle ouvre bien aux bonnes pages) et sa bonne prédisposition vers les acquisitions langagières. Enfin au tour 25, la spécification typo-dispositionnelle (« sur le premier exercice, petites annonces, en haut de la page, petite annonce numéro 1 ») amène le faire (exprimé par une requête d'abord «non adressée» puis «adressée»). Il s'agit pour les apprenants de lire les petites annonces.

On peut supposer que cette « méthode » (au sens ethnométhodologique) permet à l'enseignant d'introduire éventuellement l'enjeu ou, du moins, l'objet de savoir. Ce n'est toutefois pas le cas, puisque les apprenants entament cette action de lire sans que la tâche principale et la finalité aient été verbalisées. Peut-on en conclure que la spécification matérielle se fait au détriment d'une spécification de l'enjeu didactique et des attentes ? Il est difficile de trancher. Au moins, peut-on dire que la spécification matérielle permet d'introduire progressivement les foyers d'attention et de diriger les apprenants vers eux. L'enseignant oriente vers les supports, agence la communication (« en français, pas en japonais ») et indique aux apprenants qu'ils doivent se tenir prêts à apprendre.

De son côté, dans CNA, Raja se fait beaucoup plus laconique sur le matériau didactique, et donc plus directe et directive.

⁴⁰ La prise se définit comme le traitement (observable dans le discours) par l'apprenant de la donnée langagière (Matthey, 1996). Le cas présent définit plutôt ce que Matthey (*ibid.*, 179) appelle « prise en mention », c'est-à-dire que l'apprenant cite seulement la donnée de l'enseignant, mais ne l'intègre pas à un énoncé de son propre «cru» (prise en usage).

CNA1’

- 399 E donc là maintenant / on va faire l’exercice 50 / c’est-à-dire que vous allez écouter
 400 Yacoub encore ↑
 401 Farida oui
 402 E 18 extraits / enregistrements/ et à chaque fois vous allez cocher / une case/ soit/ euh:: précision/ soit imprécision /si on indique la direction avec précision vous cochez précision ↓ / si c’est avec imprécision/ vous cochez en dessous de imprécision ↓

Cela s’explique sans doute en partie parce qu’elle a recours à des polycopiés⁴¹ qui ne représentent pas un auxiliaire sémiotique permettant cette spécification progressive.

En tout cas, la confrontation du corpus Japonais et du corpus Nouveaux Arrivants semble renforcer cette différence de conception de l’interaction à visée prescriptive entre les deux contextes. Avec Thierry, l’agir apprenant est façonné par le passage progressif de l’attention portée au matériau didactique vers l’attention sur les savoirs. De la sorte, l’interaction pédagogique et la parole organisatrice offrent des occasions de prise, contrairement à Raja avec les nouveaux arrivants. Cela ne signifie pas pour autant que ces derniers n’apprennent pas au contact de cette parole organisatrice, mais du moins pas selon les mêmes modalités que dans le contexte universitaire.

1.2.3 Mettre en discours la planification

Qu’il s’agisse de la planification immédiate ou à plus ou moins long terme, l’enseignant clarifie en quelque sorte les tenants et aboutissants des activités didactiques sur lesquelles il est demandé aux participants de se focaliser, comme ci-dessous.

CJ3 – 12 / Marinette : bien: / alors / vous êtes/ sept // alors / nous allons d’abord / faire euh: / des petits exercices / et **après / je vous donnerai/ les textes / hein les textes ↓ / que vous allez apprendre/ par cœur/ hein / parce que euh:/ le dernier jour / de votre séjour / le jour où on vous remet les certificats/ les certificats de stage / euh vous allez jouer/ les:: les scènes / devant / tout le monde / hein / devant euh: les professeurs / les familles etc.**

L’enjeu de cette interaction-cours, les intentions de l’enseignante, la signification et la pertinence, en d’autres termes, le « complexe motivationnel⁴² » (Filliettaz, 2002,

⁴¹ Ils peuvent constituer une difficulté supplémentaire pour entrer dans l’activité. En effet, par souci d’économie des photocopies, le montage des exercices requiert d’occuper tout l’espace de la feuille au détriment parfois de la lisibilité. Nous invitons le lecteur à s’en faire une idée en annexes F p. 149 du volume « Données et documents annexes ».

⁴² « Au-delà du cadre de leur rencontre et des enjeux qui l’organisent, les participants sont engagés dans des pratiques superordonnantes qui déterminent leur raison d’agir et qui impliquent un ensemble complexe de conduites finalisées « externes à l’interaction » (Filliettaz, 2002, 88). On apprend ainsi, dans l’intervention de Marinette, la finalité externe de cet atelier de théâtre et des activités présentement proposées.

87) de l'activité sont posés. En effet, le but est d'apprendre par cœur des textes et la finalité, de pouvoir les jouer devant un public. Pour cela, il convient d'abord de s'exercer (« d'abord nous allons faire des petits exercices »). En ce sens, la mise en discours de la planification concourt à motiver ou à justifier le déploiement par l'apprenant d'efforts cognitifs. Les ressorts motivationnels (ceux de l'enseignante) sont explicités ici parce que la finalité est concrète. Or, la plupart du temps, celle-ci demeure implicite, cachée et soumise à la capacité d'inférence des apprenants, et basée sur l'hétérogénéité sémiotique des activités, actions, discours et matériaux. Ainsi, dans les interactions-cours avec les nouveaux arrivants, il existe très peu d'indications de planification explicitant la finalité, les motifs du faire. On peut faire l'hypothèse que ce déficit de sens et d'enjeu localisé, à partir duquel les apprenants pourraient davantage orienter leur mode d'implication ou du moins construire la compréhension des buts, contribue à la déréglementation de la communication et au désintérêt toujours latent de la part de certains apprenants pour ce qui se passe dans ce cours de langue française.

La planification de l'enseignement se borne souvent à celle des tâches et non à celle des finalités et des enjeux, autrement dit la planification locale occulte parfois la planification plus globale, pourtant nécessaire à l'apprenant pour comprendre les intentions de l'enseignant et tenter de s'y conformer.

1.2.4 Borner l'activité didactique

Cela concerne l'activité didactique à venir ou en cours, selon une dichotomie avant/après, hier/aujourd'hui/demain, dedans/dehors, individuel/collectif, eux/ nous, ancien/nouveau, ici/là, etc. :

CNA1 – 312 / Raja : (*à Malik*) non non pas ici parc' que ça on en aura besoin tout à l'heure / derrière / donc vous mettez euh:=

On a ici un double bornage spatio-dispositionnel et temporel. L'activité doit être réalisée dans un encart particulier de la feuille blanche (« derrière-maintenant »), l'autre étant réservé par une prochaine activité (« ici-tout à l'heure »).

CJ1 – 94 / Marinette : vous ne regardez pas hein / je vous montre / seulement / donc unité / sept / d'accord ↑ / le groupe 1 / **le groupe 1** / commence / à l'unité / euh: / à l'unité / 1/ d'accord ↑ / **vous** / vous commencez / à l'unité / 7 / hein↑

CNA1' – 157 / Raja : donc vous fermez vos livres //et vous prenez une **nouvelle feuille** (*écrit au tableau Unité 5 en rouge et questions de compréhension en blanc*)

CNA5 – 36 / Raja : par exemple/ donc il faut utiliser à chaque fois / **ça / ce qu’on a vu** (*fait référence à un autre polycopié*) / d’accord↓

CJ1 – 188 / Marinette : alors / **chacune** / cherche / une question / vous allez faire une question / et vous la posez / à quelqu’un / **du groupe** / ça va↑

CJ1 – 166 / Marinette : vous ouvrez / vous ouvrez / **votre livre / page / 54** (*note au tableau*) / ça va↑ / cinquante quatre / oui↑ // alors attention attention / euh / vous regardez / **seulement ici / seulement / ce dialogue**/ d’accord↑

Ainsi se met en place un cadre d’ordre temporel, spatial, collectif ou individuel sur l’activité didactique, dont l’enseignant est le garant. Il permet aux apprenants de reconnaître l’activité et de mobiliser les « prémisses organisationnelles »⁴³ idoines. En outre, il détermine les modalités du faire à réaliser et simultanément donne à voir le plan d’action de l’enseignant.

1.2.5 Désigner, nommer l’objet de savoir ou le thème et décrire la tâche didactique à réaliser et les procédures qui s’y rapportent

Comme dans toute interaction, le thème de l’échange qui va occuper les participants est (parfois) verbalisé :

CJ4 – 26 / Thierry : ok / **et ça c’est le son [on] / [o] / [o]** / et l’air passe / par le nez (*explique avec gestes*) [on] (*fait répéter*) ok / les sons [in] // [□ .] // [on] // dans les premiers exercices / exercice 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 et 7 / vous devez écouter / et reconnaître ces sons / **est-ce que c’est le son [in]↑ / est-ce que c’est le son [□ .]↑ / ou est-ce que vous entendez le son [on]↑ / qu’est-ce que vous entendez↑** / donc premier exercice mettez une croix / une croix (*fait le dessin au tableau*) / vous mettez une croix / dans la colonne si les deux mots prononcés sont identiques / (au tableau)

CNA1’ – 185 / Raja : si vous voulez indiquer/ une direction avec précision/ **il faut utiliser / à / au / à la / à l apostrophe** » – 199 / E3 : « euh : / **vous allez utiliser vers**/ il habite vers la poste/ aux environs de la poste

Thierry a par exemple recours au présentatif, aux déterminants démonstratifs et Raja, aux modalités déontiques. Néanmoins, cette fonction de désignation n’apparaît qu’assez rarement dans l’interaction verbale et est souvent dévolue au matériau didactique ou reste implicite. Plutôt que catégoriser le thème ou la compétence exercée ou le contenu didactique des activités, les enseignants s’attachent plus volontiers et plus immédiatement à

⁴³ Rappelons que les « prémisses organisationnelles » définies par Goffman (1991) constituent des connaissances de divers ordres (routines, règles conversationnelles, postures, etc.) propres à une situation que chacun mobilise et remet parfois en jeu pour être transformées. Ainsi, ces connaissances intériorisées permettent de saisir le sens de la situation, de cadrer l’activité et de s’y conformer. Goffman (*ibid.*, 242) résume ainsi : « à partir du moment où nous comprenons ce qui se passe, nous y conformons nos actions et nous pouvons constater en général que le cours des choses confirme cette conformité ».

énoncer le comment faire. Ainsi, dans l'extrait ci-dessus CJ4-26, il s'agit d'écouter, de reconnaître des sons (tâche d'apprentissage observable) et, à cet effet, d'inscrire une croix dans un tableau (procédure de réalisation). La tâche est indiquée sous la forme de verbe à l'infinitif.

Finalement, sans épuiser les différents rôles praxéologiques revêtus par l'enseignant au moment où il prescrit, nous mesurons combien et comment ce dernier cadre l'apprentissage et pose les conditions plus ou moins favorables à l'apprentissage. Le parti pris de l'analyse plutôt transversale des interactions a pu donner au lecteur l'impression d'une compilation de rôles successivement endossés par les enseignants. Or, nous espérons avoir rendu compte des mouvements et entrelacs de rôles. À cet égard, on pressent des stratégies différentes entre les enseignants pour organiser ces engagements. Ainsi, Thierry, dans CJ7, semble particulièrement soigner la phase d'entrée en matière en insistant beaucoup sur les ressources matérielles. Raja s'applique par obligation à stabiliser l'environnement des apprentissages et Marinette, dans CJ3, semble insister sur les finalités. Mais il faut poursuivre l'analyse avant de pouvoir confirmer ou non. Tentons à cet effet, d'approfondir la nature de ce cadre et des engagements.

2. Nature de l'engagement requis dans les consignes

Si Goffman (*op. cit.*) préconise de « s'entendre sur des limites acceptables, sur une définition de l'engagement et du niveau d'engagement », on peut faire l'hypothèse que celui-ci sera, en classe de langue, de nature :

- *cognitive*, dans des tâches d'apprentissage, de transmission et de construction (voire de co-construction) de connaissances de différente nature ;
- *sociale* car il requiert de se conformer socialement à travers des conduites adaptées à la situation ;
- *relationnelle* parce que toute activité sociale, mettant en présence des interactants, oblige à un travail de figuration, de préservation des faces. Les consignes et prescriptions engagent aussi les interactants sur le plan interpersonnel⁴⁴ ;
- *praxéologique*, dans la réalisation d'un faire conjoint.

⁴⁴ Cela sera traité de façon approfondie dans le chapitre 3 *infra*.

Et on admettra que ces quatre types d’engagement, plus ou moins interdépendants, sont convoqués à des degrés divers selon l’activité. Nous développons ci-dessous les deux premiers aspects de l’engagement. Le quatrième étant plus transversal à l’analyse, nous n’avons pas jugé nécessaire de le thématiser spécifiquement.

2.1 Engagement cognitif

La nature cognitive de l’engagement fait référence à une demande plus ou moins directe d’implication dans l’effectuation de tâches, à la fois susceptibles de favoriser l’acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers (notamment de compréhension ou de production en L2) et à la fois présentant des difficultés et des efforts cognitifs plus ou moins importants de traitement de l’information, de mobilisation des connaissances déjà acquises et transférées à la tâche demandée, de mobilisation de stratégies d’apprentissage, de stratégies de communication. Véronique (1997, 11-12) définit l’activité cognitive comme l’ensemble des « activités contrôlées ou automatisées mobilisées par le traitement de l’information, son stockage et son recouvrement par l’esprit humain ». Cette mobilisation et le développement cognitif qui doit en découler, est en principe un tant soit peu ordonnée, guidée notamment par le discours procédural, le discours de guidage de l’enseignant en fonction de son plan d’action didactique et/ou en fonction des sollicitations des apprenants.

2.1.1 Dire et planifier le faire didactique

La catégorisation ou la thématisation de la finalité d’apprentissage, de l’objet de savoir, ainsi que de la tâche et de ses procédures, peut représenter un premier mode indirect de requête d’engagement cognitif, un premier « acte de captation » dans le discours d’enseignement. On suppose alors que ces opérations de catégorisation dans les prescriptions fonctionnent comme autant d’éléments de cadrage pour l’apprenant concernant les attentes et intentions de l’enseignant et lui permettant de s’y conformer.

Nous choisissons pour les besoins de l’analyse d’opérer une lecture plus longitudinale du corpus, en nous attachant principalement à trois séquences d’interaction à visée prescriptive et étayante (CJ1-Achats, CJ7-Petites annonces, CNA1-Dessiner le plan).

L'observation attentive des consignes données par Marinette dans CJ1, montre que l'objet de savoir, sur lequel les interactants travaillent, aussi bien en terme de savoirs proprement linguistiques que discursifs, y est rarement thématisé, nommé explicitement. Il en va de même pour la finalité, les motifs, le but et pour l'orientation cognitive ou la disposition (ou préfiguration) cognitive dans laquelle les apprenants ont à se mettre. Dans les consignes préfaçantes, le faire consiste seulement à écouter un dialogue.

- 94 E (...) alors / moi / donc / aujourd'hui / je commence / avec l'unité / sept/ nous allons d'abord / **écouter / un dialogue** / ça va↑ / hum nous allons / **écouter / un dialogue**↑ / donc / vous / vous n'ouvrez pas les livres / **vous gardez / les livres / fermés** (*fait le geste de fermer le livre*) / ça va↑ / oui↑ (*magnétophone mis en marche puis interruption, les deux apprenantes absentes arrivent*) (*rire*) bon/ alors/ bonjour/ entre entrez/ vous êtes Saki↑/ Saki et Asuka↓
- 105 E (...) alors / je vais commencer / avec / l'unité / sept / de ce livre / l'unité 7 / alors / **nous commençons / avec l'écoute / d'un / dialogue** / donc / **vous gardez / les livres / fermés / vous ne regardez pas**↓ / d'accord↑ /ça va↑ (*passé la bande son*) alors / **est-ce que vous avez / compris / le/ dialogue**↑ il y a deux personnages↑ /qui sont les personnages↑// **qui est-ce qui parle / dans le dialogue**↑ / **deux femmes**↑ /

En ce sens, on peut estimer qu'elle mobilise chez les apprenants certaines prémisses organisationnelles propres à toute activité d'écoute d'un document sonore (on essaie de capter des informations), mais non spécifiques à une activité d'écoute en situation didactique (vers quels éléments sonores diriger son attention ? quel type d'écoute privilégier ? quel type de compréhension est requise ? etc.). L'enjeu communicatif d'apprentissage et le but à atteindre ne sont pas non plus explicités *a priori*. Les apprenants ne savent pas par conséquent dans quel thème et quel contenu ils s'engagent au début de la leçon, ni de quelle manière orienter leur écoute. Ils savent seulement qu'ils vont travailler avec un manuel fermé pour l'heure, qu'ils vont « commencer les leçons » dans lesquelles des personnages récurrents évoluent. Certaines informations contextuelles (le magnétophone, le format du dialogue, l'écoute du dialogue) peuvent constituer une aide au décryptage des attentes de l'enseignant et de la manière de s'orienter, mais ne permettent guère aux apprenants de se représenter la tâche, sa finalité, son but.

Nous savons *a posteriori* que Marinette enclenche une activité de compréhension orale parce qu'elle émerge au fil des discours de la classe, d'abord dans l'écoute du dialogue enregistré proposant une situation d'achat, puis dans le questionnement de l'enseignante (champ sémantique de l'achat, acte de parole demander le prix dans un magasin, champ lexical des vêtements) et les échanges ternaires (Initiation-Réponse-

Évaluation) qu’il provoque (105 : « qui est-ce qui parle dans le dialogue ↑ deux femmes↑ », 122 : qu’est-ce qu’il veut acheter le monsieur↑», etc.). Toutefois, le relevé des prises de parole dans le déroulement de l’activité montre que les occurrences de « vous avez compris » et « vous comprenez » traduisent des niveaux différents de compréhension et des types différenciés d’opérations cognitives. En sélectionnant quelques exemples représentatifs, on observe ceci :

Discours de l’enseignant CJ1-Achats	Type et enjeu de compréhension	Opérations cognitives
105 : (<i>passé la bande son</i>) alors / est-ce que vous avez / compris / le/ dialogue ↑	Activité de <i>compréhension globale</i> Peut se reformuler par “qu’avez-vous saisi de la situation de communication?” Focalisation sur le thème général	Repérage, traitement linguistique des unités
121 : qu’est-ce qu’il veut acheter↑ / est-ce que vous avez compris ? //non↑	Activité de <i>compréhension détaillée</i> - Signifie “avez-vous relevé cette information ?” Focalisation sur une information	Perception, discrimination sélection
124 : oui c’est ça / il veut acheter une cravate / bon vous comprenez / tous ↑ / cravate/ une cravate ↑	L’ <i>opacité linguistique, lexicale</i> est-elle levée ou persistante ? La compréhension, à visée métalinguistique , porte sur le matériau langagier décontextualisé (cravate, une cravate), sur la forme. Focalisation sur la langue	Recherche en mémoire
151 : la la vendeuse / la vendeuse↓ / lui montre / combien de cravates↑ (8 <i>secondes</i>) vous comprenez la question ↑ // non ↑	L’enjeu <i>métadiscursif</i> de compréhension porte sur le discours de Marinette. Focalisation sur le discours didactique	Traitement linguistique des unités
190 : essayez de:: de trouver /une question/ sur les deux dialogues // (31 <i>secondes</i>) est-ce que vous comprenez ↓/ ce que je demande ↓/ vous comprenez bien ↑	L’enjeu de compréhension porte sur la tâche, est d’ ordre métacommunicatif, métaprocédural . Focalisation sur la communication et la tâche demandée	Traitement linguistique des unités

Marinette alterne des questions de compréhension globale ou détaillée, de compréhension sur son discours propre et de compréhension sur les modalités de réalisation. Par conséquent, les opérations cognitives que le faire énoncé implique, n’apparaissent, pour les apprenants, qu’*a posteriori* dans cette phase d’explicitation/exposition du contenu informationnel et formel du dialogue.

Les caractéristiques de l’activité didactique et les tâches de compréhension qu’elle contient ne sont pas énoncées dans la consigne initiale, mais dans les sollicitations de l’enseignante qui lui permettent de vérifier la compréhension. Autrement dit, les

apprenants doivent construire le sens de l'activité (et inférer les attentes de Marinette) en même temps qu'ils doivent montrer leur compréhension du dialogue. On peut faire l'hypothèse que l'efficacité cognitive (la construction de connaissances) est tout de même ralentie et que leur engagement cognitif dans la tâche est fortement soutenu, voire relayé, par d'autres types d'engagement (praxéologique, social, relationnel) ou par d'autres stratégies, notamment par un encadrement interlocutif très fort (hétéro-continuité, inachèvement interactif, échange ternaire, etc.) de l'enseignant.

Ce travail de vérification de la compréhension orale trouve son acmé dans un exercice où les étudiants doivent se poser mutuellement des questions sur les deux dialogues.

- 188 E (...) est-ce que vous pouvez / **trouver** / **des questions** / à **poser sur** / **les deux dialogues** ↑ chacune / chacun d'entre vous / va essayer / de / **poser une question** / aux autres étudiantes / questions sur le dialogue / vous comprenez ce que je demande↑ / oui↑ // alors / **chacune** / **cherche** / **une question** / vous allez **faire une question** / et vous **la posez** / à **quelqu'un** / du groupe / ça va↑ // alors / Hoshi / vous avez une question↑ (5 secondes)
- 189 Hoshi non
- 190 E non↑ vous n'avez pas **trouvé de question**↑ essayez de:: de **trouver** /**une question**/ sur les deux dialogues // (31 secondes) est-ce que vous comprenez↓/ ce que je demande ↓/ vous comprenez bien↑ / bon par exemple / moi moi /**je fais une question** / d'accord↑ / je fais une question / euh: je dis euh: / qu'est-ce que M. Dubois / veut acheter↑ / et **je pose la question** / à Kazuyo / qu'est-ce que M. Dubois veut acheter↑

Tout d'abord, Marinette énonce la consigne en associant deux tâches en une seule : « trouver des questions à poser ». Mais après une impression d'incompréhension (188 « vous comprenez ce que je demande↑ »), elle décompose en deux tâches cognitives distinctes : chercher, trouver, faire une question, puis poser la question à un camarade. Et cette distinction s'accompagne ensuite d'un modèle (190 « je fais une question et je la pose »). Il est difficile de savoir si cette stratégie d'enseignement de parcellisation de la tâche s'avère plus efficace pour l'apprentissage. On sait que la réalisation de cet exercice demeure elle aussi très encadrée par les questions et ratifications de Marinette. Tout au moins peut-on penser qu'elle permet l'intercompréhension et lui assure l'attention et la coordination des apprenants. L'enseignante instaure un cadre facilitateur de l'activité pour engager cognitivement les apprenants mais aussi (voire surtout) pour parvenir à son but. À cet égard, cette facilitation de la tâche semble se réaliser au détriment de l'enjeu communicatif.

Ensuite, il semble qu’une part de ce cadre facilitant ne soit pas complètement saisie par une des apprenantes, Sakura. En effet, celle-ci n’est pas engagée comme il convient. Elle pose une question à l’une de ses camarades et Marinette y réagit ainsi :

- 225 E1 alors / Asuka/ vous avez compris la question de Sakura↑ **est-ce qu’on peut répondre à votre question / Sakura↑**
 226 Sakura (*regard interrogateur vers l’enseignante*)
 227 E1 vous avez dit / de quelle couleur / est-ce que monsieur Dubois /préfère sa cravate // **est-ce qu’on le sait / dans le dialogue↑/**
 228 Sakura *****
 229 E1 (*10 secondes*) alors / **Asuka / qu’est-ce que vous pouvez répondre↑**

Elle la met en doute (225) et explicite une condition à cet exercice (227) – poser des questions sur le contenu des dialogues (« est-ce qu’on le sait dans le dialogue↑ ») – et invite tout de même Asuka à répondre en 229. Finalement,

- 237 E1 non / il n’achète pas la cravate bleue et noire / alors quand:: **si vous posez cette question/ Sakura / on ne sait pas (*rires*) hein / on ne sait pas**
 238 Sakura (*rires*)
 239 E1 **parce que / ça n’est pas: ça n’est pas / dans le texte /d’accord↑** parce qu’il n’achète pas / la cravate bleue et noire /bon alors /

Marinette n’accepte pas la question de Sakura, correcte sur le plan linguistique et référentiel, mais non pertinente sur le plan contractuel des attentes. Il semble que Sakura se soit trompée de cadre ou qu’elle n’en ait pas complètement saisi l’enjeu : elle est engagée dans une production (sans tenir compte d’une condition de réalisation : s’appuyer sur le contenu des dialogues), alors que l’enseignante focalise sur un enjeu de vérification de compréhension.

Finalement, dire et planifier le faire se résume à énoncer le mode de réalisation (écouter un dialogue). Elle ne dit mot de ses attentes et n’oriente pas l’attention cognitive des apprenants et, à ce titre, ne façonne qu’assez peu l’agir des apprenants.

2.1.2 La parcellisation contextuelle du faire

Un autre mode de mobilisation de l’attention cognitive, rapidement évoqué *supra* consiste à subdiviser les difficultés du faire. La visée prescriptive du discours cède alors le pas aux activités d’étayage et de soutien à la compréhension. De cette manière, l’enseignant substitue des consignes d’étayage⁴⁵ à des consignes ou prescriptions organisationnelles. Dans CJ7,

⁴⁵ Il convient de faire une mise au point sur ce qui différencie, selon nous, la prescription de l’étayage. La première relève plutôt d’une parole et d’une action organisatrice des conditions à l’apprentissage et le second d’une parole et d’une conduite d’ajustement de l’enseignant à celles des apprenants. L’étayage vise à aider les apprenants à réaliser une tâche (en décomposant les tâches par exemple), à

- 45 E (...) il y a 4 annonces / 4 annonces / qui parlent / des objets identiques / vous trouvez : vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s'agit-il ↑ // (18 secondes - enseignant voit incompréhension sur les visages des apprenants) ok / **on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c'est trop difficile de répondre à la question** (enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant) cinq / ok / vous allez chercher / vous allez lire / sur le livre / et vous devez trouver / des objets / dans l'annonce numéro 1 (lecture de l'annonce 1) de quel objet est-ce qu'on parle ↑ / quel est l'objet / de la petite annonce ↑ / est-ce qu'on parle de euh:/ est-ce qu'on parle d'appartement ↑ // Aiko/ est-ce que dans l'annonce numéro 1 / on parle d'appartement ↑

constatant une certaine inertie des apprenants face à la tâche initiée dans les consignes, Thierry décide d'ouvrir un second cadre en démultipliant l'activité et les tâches (« on va travailler un peu plus pas à pas »). La tâche principale (trouver des objets identiques dans chaque annonce) est morcelée en deux tâches à réaliser successivement (relever chaque objet dans chaque annonce, puis associer ceux identiques).

Pour les nouveaux arrivants, l'engagement des participants dans les activités didactiques est orienté tout de suite vers les procédures de réalisation de la tâche et les interventions des apprenants contribuent à cette orientation. Par exemple, dans CNA1, après une activité de compréhension orale,

- 280 E alors maintenant/
 282 E **qu'est-ce qu'il cherchait le: jeune homme** ↑
 283 Malik euh: le:: le:: le palais des sports
 284 cassette 5 / ma ville
 285 Malik l'palais de sports
 286 cassette page 79 / mise en route / pardon Monsieur/ **pour aller au club les tonnelles s'il vous plaît** ↑
 287 Malik les tonnelles
 288 E **pour aller au club les tonnelles**
 289 Amina? ouais
 290 Tayeb? les tonnelles
 291 E c'est un club
 301 E maintenant on va dire que vous êtes ici (E dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau) / **vous dessinez un point sur votre feuille**
 343 E donc vous dessinez le point // **et après / j'vous demande de dessiner le plan/**

Raja sollicite les apprenants sur le thème du document sonore (quelqu'un demande son chemin pour se rendre « au club les tonnelles ») en faisant écouter le début du dialogue. Cela lui permet de préparer et de justifier l'activité suivante (dessiner le plan). De la sorte, elle convoque implicitement l'activité précédente pour introduire l'activité à venir. Cela constitue une première requête indirecte d'engagement. En

faire avec l'apprenant ce qu'il ne peut faire seul. La visée illocutoire directive est moindre. L'une et l'autre se distinguent par conséquent du point de vue de la visée, mais aussi d'un point de vue séquentiel. La prescription précède généralement l'étayage. Toutefois, en situation d'apprentissage guidé, (avec les nouveaux arrivants ici particulièrement), prescription et étayage se confondent parfois, ou du moins tendent à s'exercer quasi simultanément.

301, une première procédure est énoncée (« maintenant on va dire que vous êtes ici (*E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau*) / vous dessinez un point sur votre feuille ») permettant d’introduire la tâche en 343 « je vous demande de dessiner le plan ». Ensuite se succèdent procédures (357 « en respectant les phrases »), monstration d’un modèle (357 : « par exemple la première phrase/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (*dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge*)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça ») et but de l’exercice (359 « à la fin, il faut arriver au club »). Devant l’incompréhension apparente de certains apprenants⁴⁶, Raja fait ensuite alterner, en s’appuyant sur leurs sollicitations,

- l’explicitation de procédures de la tâche :

- | | | |
|-----|---------|---|
| 386 | Touria | <u>Madame XXX</u> les bonnes réponses |
| 387 | E | oui c’est les bonnes réponses bien sûr |
| 545 | Choukri | regarde ce que j’ai fait / c’est comme ça / Madame↑ |
| 546 | E | oui / mettez des flèches pour voir où il faut passer aussi |

- l’explicitation de lexèmes (436 : Malik : « c’est quoi vous traversez une place↑ », 462 : « c’est quoi un plan en arabe ↑ » et plus loin en 488 : « ben c’est ça que je voulais que vous dessiniez ») ouvrant des échanges métalinguistiques de clarification et permettant de se mettre d’accord sur la tâche et ses constituants,

- la mise en contexte de l’activité (375 : « par exemple quand tu es perdu dans la rue », 455-457 : « si quelqu’un vous demande pour aller à la poste, vous allez lui faire un plan », etc.),

- des commentaires sur l’activité cognitive (446 : « il faut que vous ayez un peu d’imagination »).

Ce guidage, que nous qualifions dans le chapitre précédent de parole de co-action, émerge au fur et à mesure des échanges, puisqu’il est suscité par les questions des apprenants. Cette activité qu’on peut dire d’étayage ou de « tutelle » (Bruner, 1983) s’appuie presque exclusivement sur l’engagement des apprenants dans la tâche – les interventions de Raja sont rétroactives – et sur les initiatives à questionner les modes de réalisation des tâches. Il faut noter que le caractère collectif et public de ce guidage procède de la rencontre de divers cours d’action individuels des apprenants. La réalisation individuelle des activités amène parfois l’apprenant à porter sur la scène publique un problème dans la réalisation, une demande de confirmation, de précision, etc. auquel répond l’enseignante. La demande, qui devient publique et

⁴⁶ Rappelons qu’ils ne sont pas rôlés à ce type d’exercice. Le scénario (ou les prémisses organisationnelles) de cette activité n’est pas connu des apprenants.

possiblement étayante, constitue potentiellement une ressource cognitive pour les autres apprenants. De cette manière, une forme d'intelligence collective émerge (et qui n'existe pas en contexte universitaire) dont l'enseignante se fait le relais.

Mais, parallèlement, on observe un désintérêt ou une difficulté à s'engager chez certains autres, perceptible soit explicitement alors que l'activité est en cours de réalisation :

Aylyn – 445 : =Madame/ j'ai rien compris / c'est trop difficile ce XXX », 569 : « Madame/ je sais rien du tout,

A? – 571 : ça me prend la tête

Yacoub – 447 : #je comprends rien#

Choukri – 459 : Madame / Madame / j'ai pas compris,

soit repérable aux déviations de thème, comme le fait Aylyn des tours 393 à 419 dans CNA1⁴⁷, entraînant les autres apprenants dans son sillage.

Les engagements et les focalisations fluctuent, et parfois très rapidement, pour les apprenants comme pour l'enseignant. Par exemple, dans cet extrait CNA2 :

- 176 E dans un restaurant (*écrit cette phrase au tableau – 20 secondes*) et qui se trouve dans ce restaurant↑ / **il y a combien de personnes↑ / enfin dans notre dialogue**
- 177 A? quatre
- 178 Mustapha euh:
- 179 E euh: je vais demander à Yacoub/ **tu me fais une belle phrase // il y a combien de personnes dans notre dialogue**
- 180 A ? Yacoub
- 181 E **XX tu... tu nommes ces personnes ↑**
- 182 Yacoub Eric
- 183 E Eric
- 184 Yacoub Fabienne
- 185 E Fabienne
- 186 Abdel ? autre...client
- 187 E un autre client
- 188 As XXX
- 189 Yacoub serv
- 190 A ? service
- 191 E et le.....↑
- 192 Yacoub serveur
- 193 E le serveur/ Eric / Fabienne/ le serveur/ et un autre client / alors... (*écrit au tableau*) **il y a / quatre personnes // Eric// Fabienne// le serveur/ et / un autre/ client / alors c'est quoi un serveur ↑**

Raja requiert de Yacoub, en 176, une prise de parole centrée sur le contenu informationnel du dialogue, puis sur la forme de réponse attendue en 179 (« tu me fais une belle phrase »). Mais, en 181, elle change le format discursif initialement requis (un énoncé factuel « il y a x personnages ») par une nouvelle sollicitation requérant cette fois pour l'apprenant d'énumérer les personnages. En quelques tours de paroles, et

⁴⁷ Cf. p. 76 et 77 du volume « Données et documents annexes ».

sans attendre la réponse de Yacoub, l’enseignante modifie par trois fois l’enjeu de la sollicitation (enjeu informationnel (176) – enjeu formel (179) – retour à un enjeu informationnel plus restreint (181)). Toutefois en dernier lieu, c’est elle-même qui produit la « belle phrase » (en 193) et non Yacoub. En ce sens, on peut se demander si les interventions de ce dernier ne consistent pas prioritairement à faire valoir l’activité d’enseignement. En effet, Raja ne demande la coopération de Yacoub que pour extraire les informations pertinentes du dialogue. Elle seule les rend ensuite “apprenables” et légitimes après (re)formulation et notation au tableau (193).

On retient finalement de l’analyse que l’ « enrôlement » (au sens de Bruner) ou les modes de requête d’engagement consistent à subdiviser les tâches proposées et les enjeux cognitifs qu’elle implique, à présenter un modèle de réalisation, à lier activités précédentes et à venir, ou encore à s’appuyer sur les sollicitations des apprenants. Toutefois, ces procédés ne semblent pas suffire seuls à requérir et maintenir un engagement cognitif des apprenants. En effet, nous avons observé avec les apprenants japonais que le double enjeu simultané (comprendre en même temps que faire ce qui est demandé) risque d’avoir un effet contraire, ou du moins de ne pas élargir leur zone proximale de développement. Dans ces conditions, il faut escompter que l’enseignant sollicite d’autres types d’engagement pour poser des conditions plus propices à l’apprentissage. L’engagement des apprenants s’appuie sur des ressources d’un autre type (notamment grâce aux conduites interlocutives de l’enseignante). En outre, avec les apprenants de langue seconde, il semble pareillement difficile de maintenir leur activité cognitive. Nous proposons maintenant d’envisager la part de l’engagement social requis dans les interactions prescriptives.

2.2 Engagement socio-didactique

Outre la focalisation plus ou moins cadrée de l’attention vers la réalisation de tâches d’apprentissage et vers l’acquisition de compétences linguistiques, les consignes requièrent à différents degrés un engagement social ou socio-didactique. Il faut entendre par là la nécessité, pour les participants, d’inscrire leurs conduites communicationnelles et sociales dans ce qu’il est convenable pour chacun d’accepter, afin que l’interaction didactique et le projet d’enseignement et d’apprentissage se déroulent au mieux. Un ensemble de prescriptions ou d’injonctions sont orientées en ce sens. L’interactant enseignant est censé faire

acquérir ces normes de conduite⁴⁸ ou du moins en faire (ré)apparaître assez nettement les contours lorsqu'elles sont outrepassées, d'autant plus en situation institutionnelle et compte tenu des caractéristiques du public des nouveaux arrivants. Pour eux, l'enjeu de socialisation, autrement dit l'enjeu d'apprentissage de « formes de communication verbales organisatrices de la communauté scolaire » (Chiss, 1997, 58) et donc d'une certaine culture scolaire, est grand. Il peut s'agir de règles et modalités de prise de parole, des formes de discours appropriés à la classe, et des normes et rituels de comportement social propre à la communauté éducative. Autrement dit, les apprenants ont à s'appropriier les « contraintes systémiques » autant que les « contraintes rituelles » propres à la classe. Ainsi pour Goffman (1973, 101-102),

une norme est une sorte de guide pour l'action soutenue par des sanctions sociales ; les sanctions négatives pénalisent l'infraction, les sanctions positives récompensent la conformité exemplaire. [...Il faut] distinguer les prescriptions des proscriptions ; le rituel confirmatif implique typiquement les premières, et le respect du territoire les secondes. [...Il faut] encore distinguer les prescriptions strictes des modèles, les premières permettant et exigeant une conformité totale, les seconds soutenant un idéal que personne n'est censé réaliser tout à fait et dont beaucoup restent très éloignés. [...] On peut avancer que les normes ou les règles empiètent sur l'individu de deux façons : en tant qu'obligations qui exigent qu'il fasse (ou s'abstienne de faire) quelque chose quant aux autres, et en tant qu'attentes qui lui font espérer à juste titre que les autres feront (ou s'abstiendront de faire) quelque chose quant à lui.

Goffman associe étroitement les prescriptions (ou proscriptions) à l'évaluation (positive ou négative) de ces normes et règles. Il signifie de la sorte que les prescriptions confortent (ou confirment) les normes en vigueur, quand les proscriptions (ou interdictions) se produisent en réaction à une norme ou une règle entravée. En tout état de cause, les unes et les autres visent à développer les conduites adaptées aux activités de classe. Ainsi,

ce que l'on apprend dans l'interaction, c'est bien moins la grammaire que la façon de se conduire dans une communauté, ce que l'on peut faire et ne pas faire, et comment interpréter tout cela – en fait une perception culturelle du monde. Chez l'adulte aussi, l'« acquisition de la L2 » passe par le développement de savoir-faire communicatifs et de systèmes d'interprétation adaptés à la culture étrangère. C'est ce que l'on peut entendre lorsqu'on parle de socialisation (Arditty et Vasseur, 1999, 14).

Il s'agit pour l'enseignant, en particulier avec les nouveaux arrivants, de rappeler l'apprenant à sa part du contrat, quand la direction de son engagement devient divergente ou menaçante pour le bon déroulement didactique. L'engagement socio-

⁴⁸ Ce qui fait de lui un « éducateur » comme le souligne Bouchard (1998).

didactique fait référence aux conditions présupposées (par l’enseignant, l’institution et la méthodologie d’enseignement) de bon fonctionnement de la classe.

Ainsi, un certain nombre d’injonctions plus ou moins directives fonctionne comme des énoncés de régulation du maintien de l’engagement dans l’interaction didactique : obligations, interdictions, sommations⁴⁹. Elles ont notamment quatre fonctions que nous présentons ci-dessous.

2.2.1 Une demande de conformité au contexte socio-didactique

Les pré(pro)scriptions indiquent les conduites corporelles adéquates :

CNA1’ – 48 / Raja : Yacoub/ pourquoi t’es debout là↑

CNA5 – 164 / Raja : (à Tayeb) ton chewing-gum↑ - 216 : allez retourne à ta place

CNA1 – 132 / Raja : pourquoi tu te balades encore dans la classe toi↑ / Allez dépêche-toi s’il te plaît – 777 : Choukri retourne-toi/ (*plus fort*) CHOUKRI retourne-toi

Elles ne sont pas tant énoncées sous forme d’interdictions que sous forme (parfois) de questions à visée injonctive (« pourquoi tu ... »).

L’enseignant peut également être amené à expliciter des règles de civilité :

CNA1’

139 As (*plusieurs élèves se mettent à éructer*)
 140 Raja (*rires*) **on dit pardon au moins**↓

CJ4

(*bruit de pet d’un apprenant*) (*éclats de rire des apprenants et petit rire de l’enseignant*)
 06 Thierry **ce n’est pas grave**↓ / PARDON / on d / PARDON
 07 A? pardon

sur un ton de reproche chez Raja (CNA1’) qui invite l’apprenant à réparer son offense (« au moins ») et sur un registre pédagogique chez Thierry (CJ4).

Ces règles concernent aussi le vouvoiement :

CNA1

643 Malik attends Madame
 644 Raja **attendez euh::**

Raja en rappelle la primauté en reformulant adéquatement l’intervention de Malik, mais sans le thématiser explicitement.

⁴⁹ La sommation revêt un sens particulier pour les conversationnalistes et pour Goffman (1987, 248). Elle correspond globalement à une injonction de la part du locuteur d’ouvrir avec lui un « état de parole » auquel ce dernier répond ou non. La sonnerie du téléphone illustre cet acte de communication : elle somme le destinataire, occupé à une activité quelconque, de dévier son attention vers l’ouverture d’une conversation téléphonique. Pour notre part, nous y recourons plutôt dans un sens commun de satisfaire une obligation.

En outre, cette demande de conformité peut s'appliquer plus directement aux comportements scolaires localisés :

CNA2 – 464 /Raja : allez tu le notes quelque part/ **tu le notes sur ton cahier de texte** – 158 : c'est bon vous êtes prêts// donc **vous marquez unité 5** / questions de compréhension – 216 : **vous notez**↑

CJ1 – 76 / Marinette : je vous donne le cahier / et /quand quand vous changez de salle / **vous prenez le cahier** /avec vous – 105 : vous avez un cahier d'exercice / **vous pouvez écrire /sur le cahier d'exercice / mais pas::: pas sur le livre** (*fait geste de l'index pour exprimer l'interdiction*) d'accord ↑

Par ses prescriptions et injonctions, l'enseignant précise le cadre didactique dans lequel les participants doivent s'inscrire, tant pour les productions langagières attendues :

CNA2 – 170 / Raja : « dans un restaurant/ d'accord **tu me fais une phrase** » - 279 : « non / **toujours une phrase** »

et l'ordre séquentiel des activités :

CNA5 – 193 / Raja : « tout droit/ non/ non non / **tu finis la liste de toutes les courses/ et après on corrige** »

que pour le type de cadre dans lequel les interactants sont déjà censés être engagés.

CNA1 – 884 / Raja : « (*à tous les apprenants*) **on corrige** » – 1041 : « ouf/ Choukri::/ **tu as pris la correction** là ↑ ».

Ces énoncés fonctionnent comme des balises tout le long du cheminement didactique.

2.2.2 Un rappel des règles de prise de parole et du cadre participatif requis

Nous avons eu l'occasion de souligner les consignes négatives au sujet :

- des chevauchements, interruptions ou règles d'alternance :

CNA1' – 169 / Raja : tu me coupes pas la parole – 256 : j'peux continuer – 372 : j'ai déjà posé une question alors

Elles s'observent aussi parfois dans les interventions des apprenants, comme Zineb lorsqu'elle se trouve au tableau pour corriger un exercice :

CNA1 – 827 / Zineb : ah les bâtards taisez-vous

- du choix du locuteur/destinataire.

Raja rappelle à de nombreuses reprises sa prérogative de sélection de l'apprenant

CNA1' – 268 / Raja : non j'ai demandé à Tayeb

CNA2 – 62 / Raja : je veux entendre seulement Iptisam pour l’instant – 151 : chut: laissez-la – 226 : chut: non j’ai demandé à Amina

CNA1 – 36 / Raja : Choukri j’t’ai rien d’mandé / tu t’assois

- du mode de communication ou d’action requis propre à une activité ou à une séquence

CNA1’ – 421 / Raja : euh: donc vous allez ranger vos affaires/ **disCRÈTEment/ en silence**

CNA2 – 379 / Raja : Choukri / **en français s’il te plaît** / qu’est-ce qu’il y a dans la baguette ↑

CJ7 – 136 / Thierry : allez / nous reprenons / s’il vous plaît / bon / **on ne parle plus que le français / personne ne parle japonais/ on parle japonais / à: 15 heures 30 / on va reparler japonais à / 15 heures 30 /**

CNA5

182 E et **en silence** s’il te plaît Malik

183 Malik c’est juste à côté de::

184 Aylyn **en silence**

L’enseignant crée ainsi des espaces-temps particuliers de parole (« à 15h30 on va reparler japonais ») où le mode de communication est très lié à l’activité en cours ou à venir. Dans CNA2, la clôture de l’interaction-cours exige le silence ou du moins le calme, tout comme la réalisation individuelle du faire (CNA5-182 *supra*).

Aussi, lorsque le principe premier de l’interaction, le « principe de coopération » (Grice, 1979), ne prévaut plus, l’enseignant en réajuste certaines composantes, comme la maxime de quantité (ne parlez pas trop)⁵⁰ :

CNA1’

175 Choukri je ne sais pas / je n’arrive pas à comprendre

177 E c’est normal parce que **tu n’arrêtes pas de parler**

179 E **et après / tu viens te plaindre/ j’ai rien fait Madame**

Raja tente de freiner la prise de parole des nouveaux arrivants. Mais la maxime de quantité est enfreinte aussi lorsque la parole se fait trop rare ou trop discrète chez les étudiants japonais.

CJ7 – 18 / Thierry : **plus fort pour qu’elles entendent/quelle page**

CJ4 – 01 / Thierry : et je vais vous demander de bien vouloir parler / dans le micro d’accord↑ il faut que vous:: **il faut parler parler parler parler parler parler** / euh: pour s’entraîner / d’accord↑

CJ4 – 235 / Thierry : il faut s’il vous plaît pour le prochain cours de laboratoire / **parler fort** / parce que c’est très difficile pour moi / si vous parlez tout bas comme ça (*enseignant parle tout bas*) / je n’entends:: j’entends très peu de choses / **il faut parler très fort** /

⁵⁰ Raja reprend Choukri sur sa quantité de parole trop importante. Toutefois, il faut nuancer la pertinence de la maxime de quantité pour le cas précis. Cette dernière consiste à ne dire que ce qu’il convient de dire pour se comprendre (« que votre contribution ne contienne pas plus d’informations qu’il est requis »). Or, pour Choukri, la maxime pourrait se formuler ainsi : ne prends pas la parole plus qu’il convient de le faire pour un apprenant ».

Pour ces derniers, les injonctions de l'enseignant contribuent aussi à expliciter les comportements adéquats non pas tant à l'institution qu'à la méthodologie et aux activités didactiques choisies par ce dernier.

Il en va de même pour la maxime de pertinence. Les apprenants sont censés s'exprimer à propos :

CNA1 – 466 / Raja : arrête de dire n'importe quoi s'il te plaît

L'enseignante invite implicitement Choukri à se désengager de l'interaction en minimisant la portée de son propos.

CNA1

587	E3	(en regardant Choukri) n'importe quoi/ vraiment euh::
588	As	(rires)
589	E3	y'a pas de quoi se XXX

Ces échanges prescriptifs, visant à réparer la transgression du principe de coopération dans l'interaction, constituent, dans le corpus Nouveaux Arrivants, des « échanges réparateurs »⁵¹. En effet, ces injonctions ou évaluations ont pour « fonction de neutraliser une offense commise ou susceptible d'être commise par un des participants [souvent Choukri] à l'encontre de son partenaire [l'enseignant ou les autres apprenants] » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 272).

2.2.3 Une demande d'orientation et de focalisation vers la tâche didactique

CNA1' – 305 / Raja : bon/ tu oublies Zineb/ tu réponds à ma question

CNA2 – 54 / Raja : allez Iptisam/ on suit

CNA5 – 01 / Raja : allez Yacoub // Yacoub je t'attends – 08 : Tayeb / tout à l'heure tu me diras pas Madame j'ai pas compris – 91 : allez Zineb /travaille // Zineb ↑ // tu travailles – 219 : c'est bon ça y est / vous travaillez maintenant – 288 : (*à Ailyn*) regarde bien

CNA1 – 164 / Raja : (*E remet la bande au début du dialogue*) bon vous écoutez bien – 500 : chut:: allez allez // on travaille – 560 : allez Choukri t'as fini là

Les nombreux « allez » émaillant le discours de Raja traduisent sa peine à maintenir les apprenants dans ce cadre didactique et à mettre en place les rituels pédagogiques et communicatifs permettant d'optimiser les conditions d'apprentissage⁵². Pour cette raison, ces actes de discours de prescription ou de proscription semblent bien plus

⁵¹ Les échanges réparateurs consistent à réparer une offense symbolique subie par un interlocuteur. À ce sujet, voir Goffman (1973b, p. 74 et suivantes).

⁵² On note aussi que pour l'enseignante, l'activité de classe est catégorisée comme un travail. Il conviendrait de questionner les apprenants à ce sujet afin de vérifier si la catégorisation est identique ou non pour eux.

focaliser sur le contrat pédagogique (ou « contrat disciplinaire »⁵³) au détriment du contrat didactique. Les règles d’interaction sont très fréquemment enfreintes, mais font rarement chez Raja l’objet d’explicitation ou de verbalisations qui pourraient constituer une opportunité d’apprentissage. De même, celle-ci renforce peu les conduites sociales positives.

Au contraire, avec le public japonais de français langue étrangère, les normes d’interaction sont peu explicitées et n’occasionnent que peu d’injonctions, sommations parce qu’elles ne sont pas enfreintes. Elles nécessitent moins leur rappel puisqu’elles ne sont pas transgressées. Mais du point de vue de l’apprentissage, on peut aussi mettre en cause une telle configuration qui réduit beaucoup les occasions de prise pour les apprenants, les occasions de s’exercer à des conduites discursives liées à des normes de conduite de la culture (éducative) cible.

Enfin, l’engagement social dans l’interaction suscite des prescriptions qui revêtent souvent l’aspect de confirmations ou de réparations.

Les injonctions et prescriptions requièrent un engagement socio-didactique et, de cette manière, contribuent à l’appropriation des comportements scolaires adéquats à l’institution. Mais, en contrepartie, elles exercent une certaine surdétermination – Goffman affirme *supra* que « les règles empiètent sur l’individu » – c’est-à-dire que ces règles sont imposées à l’apprenant et non négociées dans l’interaction collective. Elles ne laissent que peu de place à un processus d’autonomisation (par exemple, par une conscientisation progressive de ces normes) donnant aux apprenants les moyens d’agir sur elles. Il nous semble que le processus de socialisation et la construction de la compétence sociale ou socio-didactique se construit plus difficilement dans ces conditions. Raja tente de faire face à la divergence des individualités et ne parvient que difficilement à instaurer des engagements convergents. À cet égard, il convient désormais d’étudier les engagements individuels dans l’interaction didactique. En effet, il paraît intéressant de ne pas s’en tenir seulement au versant “enseignant” de la prescription, mais aussi de mettre ce dernier en relation avec les conduites effectives⁵⁴ des apprenants dans l’interaction et l’activité. En retour, celles-ci autoriseront peut-être une meilleure compréhension des enjeux du discours et de l’activité prescriptive.

⁵³ Cf. p. 140-141 et note 60, section 4.1.1.b, Chapitre 2, Partie II.

⁵⁴ Du moins celles qu’on peut lire dans les transcriptions.

3. Postures et degrés d'engagement des apprenants : une étude de quelques cas

Le travail interactionnel collaboratif constitue *a priori* un indice d'engagement approprié dans l'interaction et l'apprentissage. Or Goffman (1974, 103) nous signale que « l'engagement conjoint est un état fragile, précaire et instable ». Nous proposons d'observer l'agir des apprenants vis-à-vis des prescriptions et des activités prescrites. Pour cela, nous choisissons de focaliser l'observation sur quelques apprenants, afin d'illustrer la variabilité et l'instabilité des engagements selon un continuum entre « mésengagement » et « engagement exagéré » (Goffman, 1974, 101-120).

3.1 Tayeb ou le « mésengagement »

Tayeb est un des apprenants les plus âgés du groupe, mais aussi apparemment un des plus en difficulté vis-à-vis de l'apprentissage de la langue/culture française. Il se situe la plupart du temps hors de l'enjeu didactique, et s'il a bien le statut de participant ratifié, il se positionne volontiers en retrait de la scène didactique, mais au premier plan de la scène interlocutive et interpersonnelle. Aussi se maintient-il très souvent comme locuteur de la L1. Par exemple, dans l'interaction-cours CNA1, parmi ses 72 prises de parole dénombrées et facilement identifiées dans la transcription, 18 d'entre elles sont réalisées en français et 54, en langue première arabe marocain. En outre, ses interventions se réduisent assez souvent à des formules d'adresse à l'attention de l'enseignante énoncées de façon isolée (« Madame »), à des répétitions en écho⁵⁵ de mots, lexèmes de la leçon (« à gauche » ; 290 : « tonnelles » ; 292 : « club », etc.), ou à des énoncés indiquant sans doute son désarroi, voire sa souffrance (« je comprends rien » CNA1 – 1432 : « tout ça c'est du brouillard »)⁵⁶, ou encore à des expressions idiomatiques en L2 (CNA5 – 178 : « allez au boulot »). Ces énoncés monologiques, voire monologiques, d'une coloration phatique, lui permettent sans doute de maintenir le contact avec les autres, de montrer sa présence sur la

⁵⁵ Cf. toutefois Matthey (1996a, 179-182) sur le potentiel acquisitionnel des reprises en écho. À cet égard, nous ne prétendons pas que Tayeb n'apprend pas, mais qu'il n'adopte pas bien souvent les conduites normalement attendues en contexte institutionnel d'apprentissage.

⁵⁶ Nous faisons référence à Desjours (1995) étudiant la souffrance au travail. Il signale que les manifestations verbales du type « je comprends rien » correspondent souvent à « un discours de la souffrance, une absence de reconnaissance, voire d'auto-reconnaissance » (p. 13). Sans préjuger de cette correspondance exacte qui serait bien imprudente de notre part, du moins peut-on noter la manifestation de la dimension psycho-affective de l'apprentissage.

scène interactionnelle. Pourtant, il n’investit pas l’espace de parole en français, voire ne s’investit pas dans sa parole propre. Les interventions en arabe marocain concernent en grande majorité ses camarades (CNA1 – 051 : « de quoi tu te mêles toi / laisse-la la marquer » ; CNA5-170 : « tiens / ton chewing-gum à toi »), des formules ritualisées et figées de la L1 (CNA1’-307 : « il n’y a de force que celle de Dieu » ; CNA1-413 : « pour que la tête travaille il faut du chauffage (*dicton marocain*) ») ou des traductions vers l’arabe d’énoncés en français (CNA1-437 : « ça veut dire marche » ; CNA1’-40 : « qu’est-ce que ça veut dire », CNA5-166 : « c’est quoi le sens↑ »). Il semble s’inscrire dans un rôle de commentateur de la situation, des actions de ses pairs (CNA1-344 : « tu n’as rien fait », CNA1-324 : « c’est naze ça ») ou de l’enseignant, mais sans y jouer de rôle précis, se posant ponctuellement en régulateur des échanges entre pairs⁵⁷.

À certaines occasions, sa participation à l’activité didactique de la classe est avérée, comme dans l’extrait ci-dessous :

CNA1

480	Tayeb	itinéraire (<i>avec l’idée de montrer</i>)
481	Malik	pour aller de ↑
482	As	#l’avenue#
483	Zineb	itinéraire
484	E	voilà c’est ça
485	Zineb	oui j’ai gagné

Mais alors, ses camarades empiètent sur son espace d’expression sans que l’enseignante réfrène cette “violation” de territoire. Ainsi, Raja demande à Yacoub une traduction du français vers l’arabe du mot « plan » (462-E : « c’est quoi attends (*à Yacoub*) / c’est quoi un plan en arabe↑ ») et Tayeb seul propose en 480 le mot adéquat ([□□□□□] signifiant itinéraire). Pourtant, l’enseignante ratifie positivement la réponse de Zineb et non celle de Tayeb. L’intervention de cette dernière en 485 illustre une certaine compétition entre les apprenants.

De même, lorsque Raja sollicite directement Tayeb sur la signification de « précision/imprécision » :

235	E	tiens on va demander à Tayeb s’il a compris ce que j’ai dit
236	Tayeb	Madame
237	A ?	XXX
238	Touria	<u>#à côté de chez moi#</u>
239	Tayeb	c’est à toi qu’elle demande
240	Malik	elle parle vite

⁵⁷ En particulier, il prend souvent le rôle de tiers vis-à-vis de ses pairs (CNA1- 190 : *écris ce qu’il te dit laisse-le*, CNA1-1137 : *tais-toi mon ami*).

241	Choukri	il ne va rien répondre il n'a rien compris
242	Tayeb	*****
243	E	dis-moi avec précision/ euh: où se trouve
244	Choukri	<u>Place d'Arc/ Carrefour</u> c'est ça
245	Zineb	(rire)
246	Choukri	qu'est-ce que tu as à rigoler tout le temps↑
247	Tayeb	en arabe chaque mot est un ***
248	Yacoub	viens ici ça suffit
249	Malik	*****
250	Choukri	*****
251	Zineb	l'autre ne fait qu'écouter
252	Choukri	*****
253	Tayeb	ça nous fatigue
254	Farida	*****
255	Tayeb	saûve-nous
256	E	j'peux <u>continuer</u>
257	Choukri ?	<u>chut:</u>
258	Zineb	ouais
259	E	donc Tayeb/ tu vas me dire avec précision/ où se trouve/ euh: la salle des professeurs au collège / en partant d'ici/ où se trouve la salle des professeurs
260	Choukri	moi moi Madame
261	A ?	XXXX
262	E	avec précision
263	Choukri	c'est lui/ c'est #MICHEL#
264	Yacoub	tout droit
265	Malik	(tout bas, vers Tayeb) XXX tout droit
266	Choukri	Madame moi moi moi
267	Abdel	moi moi
268	E	non j'ai demandé à Tayeb
269	Tayeb	tout droit
270	As	(rires)
271	Amina	tout droit
272	E	c'est tout droit

il commence par esquiver et focaliser son attention vers un autre apprenant (239), puis un échange en L1 avec les pairs lui permet de reporter sa réponse (240-255). Malgré son désintérêt (« ça nous fatigue » en L1)⁵⁸, l'insistance de l'enseignante précisant sa requête en 259, va aboutir à une réponse conjointe où Tayeb se contente de répéter la réponse donnée par Malik en 265. Cela provoque le rire des camarades. La réponse est ainsi diluée dans le dire presque tyrannique des autres apprenants. L'enseignante fait une tentative pour rétablir l'équilibre de l'échange en 268 (« non j'ai demandé à Tayeb »), mais sans résultat. Le peu d'espace de liberté laissé par les autres apprenants et les catégorisations qu'ils font de lui (241 : « il ne va rien répondre il n'a pas compris ») finissent de cadenasser complètement sa prise de parole. Si en apparence, les échanges paraissent libres et ouverts, ils ne le sont pas pour tous au

⁵⁸ Son intervention peut réagir également au tour de parole de Zineb en 251 à propos de l'observatrice. Cela ne remet toutefois pas en cause son désintérêt pour la tâche.

sein de la classe. En effet, si Tayeb communique en L1 pour signaler sa présence ou réguler les échanges entre pairs, il en est d’autres, comme Hicham, Jalil ou Gulnar, qui gardent le silence et attendent d’être sélectionnés par l’enseignante. Le déséquilibre des forces d’engagement que l’enseignante ne parvient pas à résorber ou à juguler, entraîne des inhibitions et un détachement de la scène interlocutive⁵⁹ pour certains et un « mésengagement » de la scène didactique et praxéologique pour d’autres comme Tayeb.

3.2 Choukri, un engagement exagéré ou simulé

Cet apprenant s’investit beaucoup sur la scène interlocutive et souvent de manière exagérée et non appropriée. Si Goffman (1974, 109) définit l’engagement exagéré comme « tyrannique » et « ayant pour but de disqualifier momentanément l’individu comme interactant », il est difficile de dire si cette occupation excessive de la parole a, dans la situation qui nous occupe, l’objectif de disqualifier l’enseignante. Au moins, il est possible qu’elle vise parfois à la déstabiliser ou à la pousser dans ses retranchements. Elle a surtout pour fondement de prendre et tenter de garder le pouvoir vis-à-vis de ses pairs. Cet engagement exagéré se manifeste par exemple dans les intrusions, les chevauchements nombreux, dans les prises de parole inopinées, etc., en bref par des “coups de force”.

CNA1’

157	E	ça y est Choukri/ vraiment il te faut rien pour rigoler comme ça
158	Choukri	<i>(rire)</i>
(...)	E	si on veut indiquer une direction (<i>frappe la table de la main</i>) ECOUTEZ: si on
167		veut indiquer une direction avec précision
168	Choukri	Madame/ veut dire quoi/ ça veut dire quoi
169	E	tu me coupes pas la parole
170	Choukri	c’est ça↑
171	E	tu t’réveilles là↑
172	Choukri	Non
173	Zineb	<i>(rire)</i>
174	Malik	qu’est-ce que tu as toi↑
175	Choukri	je ne sais pas / je n’arrive pas à comprendre
176	Zineb	pourquoi tu dis non↑
177	E	c’est normal parce que tu n’arrêtes pas de parler
178	Touria	Il a tout XXX
179	E	et après / tu viens te plaindre/ <u>j’ai rien fait</u> Madame
180	Zineb	<i>(rire)</i>
181	Choukri	(imite le rire de Zineb)

⁵⁹ Mais non forcément un détachement de la scène praxéologique. Des apprenants comme Jalil ou Hicham sont sans doute moins détachés du point de vue du faire didactique que Tayeb. Ces deux apprenants ne prennent pas la parole car l’espace de parole est trop saturé. En revanche, ils réalisent les tâches demandées.

Ainsi, alors qu'il était focalisé sur un foyer d'attention non didactique (les éructations de ses camarades) qui le fait rire, il réoriente subitement son attention vers l'objet didactique en 168 de façon inopinée après une demande pressante d'attention au groupe (en 167) de la part de Raja. Il lui coupe la parole, ce qu'elle ne manque pas de réprimer en thématissant son inattention (171 : « tu te réveilles là ↑ ») et son engagement interlocutif exagéré (177 : « tu n'arrêtes pas de parler »). Il prétexte son incompréhension de l'objet. Autrement dit, il produit un indice d'engagement cognitif. Mais en 181, son attention se détourne de nouveau de l'instance didactique pour focaliser sur Zineb. De cette façon, son engagement vers l'enjeu didactique est parfois simulé. Il en va de même lorsqu'il demande à l'enseignante de lui expliquer à nouveau une tâche maintes fois réalisée en classe, comme ci-dessous :

CNA1

- | | | |
|-----|---------|--|
| 118 | E | c'est bon tout le monde est prêt LÀ↑ |
| 119 | As | <u>ouais</u> |
| 120 | Choukri | <u>Madame</u> / XXXX
(6 secondes) |
| 121 | E | tu écoutes la cassette |
| 122 | Choukri | ouais |
| 123 | E | la personne que:: qui va parler euh:: elle va dire / des phrases |

Cette simulation peut s'expliquer par la présence du magnétophone et d'une personne observatrice et étrangère à la classe. Mais elle peut aussi constituer son mode d'engagement habituel⁶⁰.

Néanmoins, il lui arrive d'être concentré sur l'enjeu didactique, en particulier le lundi matin dès la première heure de la matinée (et aussi en présence d'apprenants différents vis-à-vis desquels il n'endosserait pas, selon notre hypothèse, le même rôle social⁶¹) :

CNA2

- | | | |
|-----|---------|---|
| 264 | E | voilà/ la phrase ce serait.....↑ / le serveur |
| 265 | Hind | le serveur ré= |
| 266 | E | =répond |
| 267 | Hind | répond que il y a / il n'y en a que des sandwiches au fromage |
| 268 | E | <u>qu'il n'y a que des sandwiches au fromage</u> |
| 269 | Choukri | <u>il y a seulement</u> |
| 270 | E | ou bien il y a seulement des sandwiches au fromage (<i>écrit la phrase au tableau</i>) il |

⁶⁰ Ainsi, lors de l'entretien réalisé après les enregistrements, nous faisons remarquer à Abdel que beaucoup de ses pairs se plaignent auprès de l'enseignante, pendant les activités de classe, de ne pas comprendre. Son explication est la suivante : « dès fois ils font exprès [...] pour perdre du temps ». Sans préjuger de la systématisme de cette tactique, il est fort à parier qu'effectivement, requérir auprès de l'enseignante une explication supplémentaire sur la tâche, permet d'en retarder l'effectuation.

⁶¹ Selon notre observation, il semble qu'en présence de Tayeb et Zineb particulièrement, Choukri adopte le rôle social de cancre, mais que dans d'autres interactions-cours (celles réunissant les apprenants des trois collèges), il revêt celui d'apprenant plus coopératif.

- y a seulement=
 271 Choukri =**des sandwichs**
 272 E des / sandwichs / au fromage / ou bien / le serveur/ répond / qu’il n’y a / que /
 des / sandwichs/ au fromage / c’est la même chose/ il y a seulement ou il n’y a
 que

Dans cet extrait, Choukri et Hind construisent conjointement l’énoncé attendu par Raja. En 269, Choukri propose une autre formulation possible de la restriction, validée par l’enseignante et, en 271, il complète l’énoncé entamé par celle-ci. Soulignons enfin que son orientation vers l’activité didactique se concrétise souvent par des interventions en L1, acceptées ou non par Raja :

CNA2

- 288 Choukri **comment on appelle le repas du midi**↑
 332 E **qu’est-ce que ça veut dire fraîche**↑
 333 A ? fraîche
 334 Choukri **eah: froid**
 335 E ouais
 398 E là c’est la mie (en montrant le dessin avec la craie)
 399 Choukri **comment on dit en arabe Madame**
 400 E ben je sais pas / je crois même que ça n’existe pas / donc un croque-monsieur

L’étude des conduites de Choukri dans l’interaction didactique et non didactique vis-à-vis de la tâche montre que l’engagement interlocutif ne s’accompagne pas forcément d’un engagement dans l’apprentissage, même si ses conduites discursives sont souvent stratégiquement complexes et corrélatives au rôle de perturbateur qu’il se donne. Il semble “jouer” (notamment par la prise de parole) sur tous les fronts, didactiques et non didactiques, montrant de la sorte que sa « mise hors-jeu n’est jamais complète ni “volontaire” [...] étant à la fois dedans et dehors, manifestant par [...] des hypothèses proférées avec détachement que s’il voulait, il pourrait, mais que le jeu n’en vaut pas la chandelle » (Rabatel, 2004, 57).

3.3 Malik ou le rôle de “bon élève”

Malik est un des apprenants qui s’approche le plus de l’engagement normalement attendu en classe de langue, ou est plus exactement celui qui est le plus engagé, de toutes parts, vis-à-vis de ses camarades pour une communication oblique en L1, dans le faire didactique, mais aussi dans la simulation du faire didactique. Son engagement dans les tâches didactiques peut parfois prendre une forme particulière de participation, proche du soliloque, comme dans les interventions ci-dessous :

CNA1 – 370 / Malik : c'est bon c'est bon on a compris – 374 : c'est facile c'est facile – 389 : après/ vous tournez à gauche (*pour lui-même*)

Aussi dans CNA5, alors que Raja donne la consigne, Malik est déjà engagé dans la compréhension autonome en lisant, voire en commentant à haute voix et pour lui-même, les items de l'exercice :

CNA5

- | | | |
|----|--------|---|
| 08 | E | Madame Legrand va faire ses courses / reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (<i>lecture de la consigne écrite du manuel</i>)/ ça c'est la liste de courses de Mme Legrand / c'est ce qu'elle doit faire comme courses / <u>Tayeb / tout</u> à l'heure tu me diras pas Madame j'ai pas compris |
| 09 | Malik | <u>acheter un tube</u> |
| 10 | Tayeb | ouais |
| 11 | Malik | <u>un pain</u> |
| 12 | E | donc ça <u>c'est la liste de courses/ elle doit::</u> |
| 13 | Touria | <u>#c'est quoi aspirine ↑# / disparu</u> |
| 14 | E | aspirine / <u>l'aspirine</u> |
| 15 | Touria | c'est quoi ↑ |
| 16 | Malik | <u>aspirine</u> |

De même, pendant la réalisation de l'activité :

CNA5

- | | | |
|-----|-------|---|
| 181 | Malik | hein (<i>étonné</i>) tout ça / tu vas tout droit/ tu tournes à gauche |
| 182 | E | et en silence <u>s'il te plaît Malik</u> |
| 183 | Malik | <u>c'est juste à côté de::</u> |
| 184 | Aylyn | en silence |
| 185 | Malik | <u>c'est quoi ces balivernes↑</u> |

son discours semble s'adresser à lui-même. Il est d'ailleurs refusé par l'enseignante et par Aylyn : le soliloque est généralement mal accepté, qui plus est dans une sphère où la parole possède un statut public fort. Il peut sans doute s'apparenter à un jeu (lié à la tâche) de mise en scène communicative imaginée (il se figure indiquer le chemin à quelqu'un ?). Il peut être une façon de montrer ostensiblement à l'enseignante ou à ses pairs sa participation à l'activité, mais il peut se lire également comme une trace de son activité cognitive. Cette « parole égocentrique », dont parle Vygotski (1997, 102) peut avoir « une fonction [...] s'apparentant non à la logique du rêve et de la rêverie, mais à la logique de l'action et de la pensée rationnelles, adaptées à un but », en quelque sorte « une fonction d'auto-guidage » (Goffman, 1987, 103) pour diriger son activité et résoudre le problème en question. Ces tours de paroles adressés à lui-même peuvent aussi constituer des indices de traitement des données langagières (*input*).

Dans tous les cas, Malik est un des seuls à contester, à l'issue de l'exercice sur l'itinéraire de CNA1-« Dessiner un plan », le caractère non plausible et irréaliste

pour les personnages de l’exercice de faire des détours inconsidérés pour se rendre à un endroit précis et implicitement, pour les apprenants, d’exercer leur compréhension écrite en traçant un itinéraire faussé (CNA1 – 980 et 986 : « pourquoi il a fait un #gros# tour ↑ »).

Ce rôle de « bon élève » lui est confirmé par ses camarades. Ainsi il est parfois surnommé en L1 « le patron » et est reconnu comme expert ou comme référent :

CNA1

- 186 Choukri Madame
 187 E oui (*en dirigeant son regard vers Choukri*)
 188 Choukri (*se lève et va au tableau*) **le patron**
 189 Malik **la deuxième c’est a**
 (*Choukri écrit la réponse*)
 190 Tayeb **écris ce qu’il te dit laisse-le** / Madame/ je comprends rien
 191 Malik Madame
 192 E oui
 (*Malik se lève pour écrire la troisième réponse*)
 193 Choukri **le patron va le faire**

Choukri demande à aller au tableau pour corriger (186-187) et sélectionne Malik en 188 afin que celui-ci lui donne la réponse à noter. C’est ensuite au tour de Malik de venir au tableau et à Choukri de ratifier cette venue (193).

Malik se positionne comme l’apprenant qui fait ce qu’on lui demande, qui aime à le faire plus vite que les autres et qui adopte un comportement docile, par exemple lorsqu’il sollicite une correction systématique de l’enseignante⁶² (CNA1 – 670 : « Madame / j’ai terminé / Madame ») ou qu’il requiert une confirmation de sa bonne conformité au cadre didactique (CNA1-338 : « on écrit en rouge encore »)⁶³. Par son discours-soliloque et sa prise de distance vis-à-vis de la pertinence de l’activité, il montre un authentique engagement cognitif dans l’activité.

⁶² Notons toutefois que Malik était souvent proche du magnétophone et de l’observatrice. Il a pu avoir le souci plus ou moins constant de montrer à l’observatrice qu’il était un bon apprenant.

⁶³ Il semble qu’un certain nombre d’apprenants nouveaux arrivants adoptent un mode d’apprentissage fondé sur l’imitation des actions verbales ou non verbales de l’enseignante, du moins sur une soumission à ce qui est requis par l’enseignante. Cela serait à mettre en corrélation avec les territoires de l’apprenant (Py, 1993) et les priorités (sur le système linguistique, sur la norme, ou sur les tâches communicatives) que ce dernier peut donner à son apprentissage. De cette manière, Malik et plusieurs de ses camarades donneraient priorité à l’apprentissage de normes sociales et socio-didactiques s’interprétant comme « une volonté d’assimilation sociale, ou comme manifestation d’une “attitude intégrative” vis-à-vis de la communauté [scolaire] » (Py, *ibid.*, 22). Pour autant, il n’abandonne pas la communauté des pairs (et les conduites correspondantes) qui fait, elle aussi, partie de la communauté scolaire.

3.4 Touria, assistante de l'enseignante

Tout en étant occupée à réaliser les tâches demandées, Touria endosse parfois les rôles normalement dévolus à l'enseignante et, entre autres, celui de prescripteur vis-à-vis des autres apprenants. Elle « fait le prof » comme le disent Gajo et Mondada (2000, 110), ce qui lui vaut d'être fortement contestée par certains membres du groupe comme Choukri :

CNA1

- 173 Choukri Madame / effacer le tableau
 174 Yacine Madame Madame
 175 E ben c'est bon / Touria / elle va le faire
 (*Touria se lève, efface le tableau. E se dirige vers le fond de la classe*)
 176 Choukri une comme celle-là
 177 Tayeb XXXX (*il chante*)
 178 Choukri une pute

Par exemple, elle demande confirmation et incite l'enseignante, en s'auto-sélectionnant, à préciser ses attentes concernant les procédures de réalisation :

- 180 Touria (*elle efface le tableau et écrit la première réponse*) **j'dis la réponse/ c'est tout**
 /là↑
 181 E oui
 182 Touria **j'écris pas**↓
 183 E non c'est bon / donc 1 petit a / la rue en face / tout le monde a entendu ça↑

ou encore elle demande des précisions sur les procédures :

CNA5

- 27 Touria **on va faire des flèches**↑
 28 E non non non / vous allez écrire un texte/ donc d'abord/ pour acheter de l'aspirine/
 elle doit aller

CNA1'

- 335 E regardez votre feuille/ qu'est-ce qui::: / c'est indiqué
 336 As *****
 337 Touria **pour regarder quoi**↑
 338 E pour indiquer une direction avec précision/ qu'est-ce qu'il faut utiliser↑

Elle l'assiste également dans son rôle de gardien de la norme, en corrigeant les énoncés fautifs de ses camarades (CNA1 – 379 / Malik : « jusqu'à feu rouge » - 380 / Touria : « jusqu'au feu rouge »). Elle rappelle les procédures de réalisation de la tâche, apporte des précisions explicatives aux autres apprenants, que Raja reprend à son compte ; elle confirme des réponses attendues et ratifie l'action réalisée. Enfin, elle donne des ordres par le biais d'actes de langage directifs, et cela toujours dans le tour de parole adjacent à celui de l'enseignante. Soit Touria reprend les paroles de cette dernière, soit à l'inverse Raja reprend à son compte l'intervention de l'apprenante, la

complète, s’appuie dessus en tout état de cause. Cela est en partie visible dans la séquence ci-dessous où Touria prescrit des actions à Zineb, en train de corriger un exercice au tableau :

CNA1

- 921 Touria **dessine euh: dessine XX boulangerie**
 922 E **tu vas dessiner une boulangerie**
 923 E tu dessines un bâtiment un carré
 924 Touria eh c’est un bâtiment une boulangerie↑
 (...)

 932 E **tu marques↑ boulangerie**
 933 Touria **ouais/ marque XXX et puis c’est tout**

CNA1

- 908 Zineb par où je vais↑ (*interrogative*)
 909 E une fois que t’as traversé la place
 910 Touria **regarde:: regarde ta feuille**
 911 Zineb
y’a rien
 912 Touria **y’a bien des phrases↑**
 913 As (*petits rires*)
 914 E **les phrases qu’on a entendues dans: dans le dialogue**

Il arrive même que les deux protagonistes fournissent simultanément des données aux apprenants. Il en va ainsi lorsque Malik sollicite la confirmation d’un dire :

CNA5

- 158 Malik Madame/ on dit tu vas te:: te
 159 Zineb (*rires*)
 160 E **tu vas tout droit**
 161 Touria **tu vas tout droit**

Aussi dans l’extrait CNA1 ci-dessous :

- 974 Touria en face / c’est:: (*elle se lève pour aider Zineb au tableau*)
 975 Farida ma chère / c’est comme ça
 976 Malik c’est là/ Madame/ c’est à gauche#j’le mets là#
 977 E **voilà/ tu l’mets en face/ (s’approche du tableau et note) vraiment/ là**
 978 Touria à côté
 979 E voilà/ donc là tu marques c’est le bâtiment euh: / le club

Touria se lève en 974 pour fournir une aide à Zineb et lui indiquer la bonne procédure ou la réponse ; elle est bientôt suivie de Raja qui se trouvait au fond de la classe. Elle ne réprimande pas Touria de s’être levée inopinément et ratifie l’action conjointe des deux filles au tableau grâce au marqueur « voilà ». On peut se demander dans toute cette séquence si au bout du compte, Touria ne se met pas en concurrence avec l’enseignante. Il semble plutôt qu’elle s’en fait le relais auprès d’un autre apprenant et entre en coalition avec elle, parfois contre ses camarades :

CNA5

- 254 E (*à Tayeb*) tu as envie de faire un tour chez M. Brun encore↑
 255 Touria je crois ouais

Elle ne supplante pas Raja dans son rôle d'enseignante, mais ne peut s'empêcher, quand la situation devient trop tendue ou que l'interaction ne progresse pas, d'intervenir, par solidarité, comme une alliée (CNA1 – 1379 / Touria : « elle dépasse XXX# y'a personne qui respecte le prof# »).

Du même coup, elle oscille entre son rôle d'apprenante coopérative et son second rôle d'assistante dans la régulation des échanges, dans « la restauration de l'ordre cérémoniel » (Goffman, 1974, 102), parallèlement et conjointement à Raja, mais toujours par rapport à un camarade. Peut-on alors y voir là un engagement excessif ? On peut au moins le qualifier d'engagement compensateur par rapport à l'enseignante et supposer que les enjeux identitaires (Touria est kabyle algérienne alors que les autres apprenants sont presque tous marocains) jouent un rôle dans cette configuration. Enfin, son engagement socio-didactique paraît beaucoup plus fort et plus visible que son engagement cognitif. De ce fait, on peut estimer qu'elle acquiert des compétences de régulation de la communication et de médiation entre les participants en présence.

3.5 Synthèse de l'étude

Nous distinguons globalement deux postures ou deux styles⁶⁴ d'engagement. Certains apprenants, comme Malik et Touria, ont le souci de se conformer aux attentes de l'institution, de l'enseignant, etc. D'autres, comme Tayeb et Choukri, donnent des signes d'engagement, sans pour autant être toujours engagés dans le faire didactique. Ainsi, Touria participe beaucoup à l'amélioration des conditions d'un bon engagement et Malik se soumet aux prescriptions et à la planification de Raja. De son côté, Tayeb semble dans l'incapacité à s'engager conformément⁶⁵

⁶⁴ Il conviendrait de thématiser la notion de style. Goffman (1991, 282) l'analyse comme une « continuité dans l'expression ». Il la problématise selon deux axes : celui de la continuité et celui de la modalisation. Autrement dit, le style se combine en traits permanents et en une transformation de ces traits. L'engagement d'une personne « dans une routine sociale quelconque s'accompagne toujours d'une certaine façon de faire » (*ibid.*), et mieux encore « à chacun de [ses] rôles sociaux correspond un certain style, c'est-à-dire une certaine façon de faire qui est adaptée, dit-on à [son] âge, [son] sexe, [sa] classe sociale, etc. [...] On peut donc voir dans le style la propriété de toute activité qui accompagne son auteur dans chacune de ses occurrences et qui subsiste en lui d'une façon ou d'une autre ».

⁶⁵ On peut faire l'hypothèse que le style de son engagement est assez « ethnicisé » (voir à ce sujet les travaux de Lorcerie, 2003), dans le sens où semblent prévaloir chez lui des modes de communication liés à la culture d'origine, donnant forme à une identité ou à des fragments identitaires volontairement plus conformes à la culture d'origine (ou du moins à l'idée qu'il se fait de sa culture d'origine) en réaction à la culture d'accueil. Nous pouvons y voir un refus d'entrer dans la langue/culture. Dans ces conditions, comment pourrait-il être engagé dans l'interaction didactique ?

quand Choukri opère constamment des revirements dans son engagement qui induisent souvent chez l’enseignante une demande de réparation ou des réprimandes. En tout état de cause, nous observons une variabilité des engagements au sein de la classe de collège et le brouillage parfois intempestif du territoire de chacun, y compris celui de l’enseignant. De plus, à l’instar de la dramatisation ou de la mise en scène, au sens de Goffman, de l’action d’enseignement, rendue nécessaire par le souci de rendre l’autre compétent, il existerait une mise en scène, plus ou moins feinte et/ou plus moins jouée, de l’action d’apprentissage. À cet égard, nous oublions parfois que les apprenants *jouent* la partition tout comme l’enseignant.

À travers l’étude des modes d’engagement effectifs de quelques apprenants, on note aussi que le degré d’engagement dans le faire didactique varie selon que l’apprenant est sélectionné ou pas. En effet, un apprenant est souvent plus prompt à répondre quand son camarade est sélectionné plutôt que lui-même. Il s’agit d’une forme d’engagement indirect dans le dire et le faire, dans la mesure où un ou plusieurs apprenants se positionnent en tiers. Mais plus probablement, ce format participatif laisse entrevoir une interaction compétitive, où chaque apprenant est occupé à prendre, occuper ou conserver une place discursive et interactionnelle (engagement social ou socio-didactique). Si ce format ne correspond pas au format participatif canonique de la communication didactique et donc à l’engagement tel que requis habituellement, on peut tout de même penser que, dans certaines occasions, l’interaction entre pairs joue ici potentiellement un rôle dans l’apprentissage, dans les possibilités de prise pour qui se fait “ravier” la réponse⁶⁶. De plus, ce schéma de participation préféré par les apprenants invite à réfléchir sur l’instauration d’autres modalités de participation et d’échanges que le schéma frontal.

Enfin, que peut-on dire de l’engagement des apprenants japonais, momentanément mis de côté, dans le dire et le faire didactique ? Nous ne pouvons guère étudier leurs modes et degrés d’engagement pour plusieurs raisons. Tout d’abord, l’engagement interlocutif est sans commune mesure avec celui des nouveaux arrivants. À cet égard, les transcriptions renseignent peu. Ensuite, la participation interlocutive, très contrainte par l’enseignant, comme on a pu le voir à plusieurs reprises, n’exclut pas la participation aux activités didactiques et à la coopération dans l’interaction et vis-à-vis du projet d’enseignement. En conséquence, un engagement de nature plus

⁶⁶ Mais on sait aussi que l’offre proposée par un apprenant à un autre peut être refusée par ce dernier.

praxéologique, mais aussi plus silencieux, semble acquis, d'autant plus que « l'absence de réplique de la part de l'apprenant n'est pas une preuve d'absence d'attention ou de contrôle, donc d'apprentissage » (Arditty et Vasseur, 1999, 15). La force et la direction de l'engagement sont convergentes. Néanmoins, puisque la structuration des échanges quasi exclusivement orchestrée par l'enseignant, et par l'acceptation par les apprenants de ce format, favorise moins l'interactivité, les chances d'occuper d'autres rôles que ceux distribués par celui-ci s'amoinrent pour les apprenants et les occasions et la diversité des prises également. Au contraire, l'engagement dans la situation sociale de classe des nouveaux arrivants est polymorphe, pluri-orienté, souvent divergent. Toutefois, si ces derniers sont très engagés dans le dire (plutôt non didactique), ils le sont beaucoup moins dans le faire didactique. Les étudiants japonais, eux, sont plutôt investis dans la tâche didactique (répondre aux questions de l'enseignant) et plus en retrait vis-à-vis de l'occupation d'un espace de communication. Comment expliquer cette tendance ? Pour l'un et l'autre public, les enjeux cognitifs et communicatifs parfois peu visibles et la gestion interactionnelle de l'enseignant accentuent ce déséquilibre. Des facteurs culturels interviennent aussi sans aucun doute⁶⁷. Enfin, la finalité, les motifs, la motivation, les raisons d'agir ne sont pas saisis de la même manière par les apprenants.

De même, l'enseignant doit gérer la complexité des engagements, le sien propre et celui ou ceux des apprenants. Bien que le sien aille *a priori* de soi, puisqu'il est ontologiquement attaché à son statut, à son rôle, est-ce que face à une grande insécurité, notamment pour Raja qui débute dans le métier, il n'y a pas aussi parfois désengagement partiel ou engagement simulé de l'enseignant ? Nous ne souhaitons pas débattre de cette question, mais il semble qu'elle pose toutefois le problème de la responsabilité de l'enseignant.

Pour reprendre ...

L'étude des différentes modalités de cadrage de l'activité à travers les prescriptions nous permet de comprendre ce qu'est une parole organisatrice au sein de la classe de langue. D'abord, celle-ci établit ou maintient des rituels communicatifs, scolaires,

⁶⁷ En particulier de culture éducative. Les apprenants japonais ont une certaine aisance dans les activités écrites, contrairement aux nouveaux arrivants plus rétifs à l'entrée dans l'écrit en français.

comme la mise en place (1.1 et 1.2) de l’action didactique. La phase de mise au travail, par le biais notamment de prescriptions, constitue en principe le lieu de « spécification progressive des principes organisationnels qui structurent l’interaction » (Filliettaz et Plazaola Giger, 2004, 154), le lieu de l’explicitation des obligations, des attentes, le lieu de la mise en place d’un espace commun de communication propice⁶⁸ à l’appropriation, en bref, une (re)spécification plus ou moins ritualisée du contrat didactique.

Ensuite, la parole organisatrice consiste pour l’enseignant à occuper différents rôles ou de mettre en oeuvre des stratégies différenciées, censés mettre en forme l’agir apprenant : explicitation des finalités, rituels de stabilisation d’un environnement propice aux apprentissages, instauration des conditions d’apprentissage par l’entrée dans la matérialité didactique⁶⁹, etc. Toutefois, on note que cette mise en forme sert plutôt des enjeux d’enseignement (parvenir à faire réaliser les exercices) que des enjeux d’apprentissage.

Enfin, par hypothèse, nous avons supposé que cette parole prescriptive demande et organise des engagements de nature différente. Dans les deux contextes, l’engagement cognitif requis semble tout compte fait assez relatif, parce que les enseignants explicitent peu les attendus et prémisses organisationnelles (finalités, motifs, raisons d’agir). Les aspects téléologiques et préfiguratifs de l’activité sont laissés sous silence au profit de ses aspects procéduraux. Ainsi, Marinette livre peu d’informations sur le type de compréhension qu’elle attend. Et puisque la participation orale des apprenants ne lui est pas acquise, elle est contrainte d’encadrer très fortement et de forcer la prise de parole. Au contraire, pour Raja, parce que la participation des apprenants lui est acquise, au moins sur le plan interlocutif, elle doit compenser le degré relatif d’engagement cognitif (et *a fortiori* le déficit de sens des activités proposées et de l’enjeu didactique) par une demande forte d’engagement socio-didactique. De cette manière, la parole organisatrice et étayante, que représente la prescription, est confrontée aux « identités situationnelles » des participants (Filliettaz, 2002) qui la façonne et qu’elle façonne.

L’étude de l’engagement socio-didactique nous a fait entrevoir l’existence d’offenses, de conflits occasionnant ou provoqués par des injonctions. Nous

⁶⁸ En tout cas, l’enseignant l’espère.

⁶⁹ L’entrée en matière, terme auquel nous recourons fréquemment, prend alors toute sa dimension ici.

proposons au lecteur d'approfondir cet aspect symbolique de la prescription dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3

RELATION INTERPERSONNELLE ET ENJEUX SYMBOLIQUES DE LA PRESCRIPTION

IL S'AGIT, DANS CE CHAPITRE, DE COMPRENDRE en quoi et comment l'activité de prescription participe de la relation interpersonnelle prévalant dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Plus généralement, nous souhaitons mettre en évidence le lien entre prescription, relation interpersonnelle et apprentissage. Pour cela, dans une première section, nous problématisons ce lien, en mettant au point les outils opératoires dont nous aurons besoin. Ensuite, dans les sections 2 à 4, nous étudions graduellement les conduites prescriptives. Nous débutons par celles qui favorisent des conditions coopératives (2.), puis celles qui impriment un caractère autoritaire aux échanges (3.). Enfin, en 4, nous abordons les prescriptions qui servent et renforcent le conflit installé.

1. Relation interpersonnelle, politesse et prescription

1.1 Demande d'action et figuration

Si dans l'interaction didactique, les consignes et énoncés prescriptifs ont pour fonction de requérir l'engagement et l'attention des participants et également, l'interaction sociale implique simultanément de ne pas le demander de manière trop insistante. Des contraintes d'ordre rituel s'exercent réciproquement sur les participants. Par exemple, en situation de travail, Grosjean (2001, 163-164) met en évidence, dans la relation de service public à EDF, l'activité de ménagement de l'utilisateur par l'agent administratif. Elle consiste à moduler significativement sa voix et ses intonations dans une séquence de questions très inquisitrices visant à vérifier la bonne foi de la cliente et faisant suite à des déclarations suspectes quant au non paiement de sa facture. Dans ce cas,

c’est la stratégie vocale de la bienveillance adoptée par l’agent qui permet de sauver les apparences, de mettre les formes en traitant le client comme un « objet rituel » que l’on ménage, que l’on caresse de la voix, tout en mettant en œuvre les procédures requises par l’entreprise, qui ont pour caractéristiques d’être humiliantes pour la face du client du fait des vérifications et des recoupements d’informations qu’elles impliquent.

L’agent est ici guidé par une double contrainte : à la fois celle dictée par son institution de parvenir à traiter le problème efficacement, de telle sorte que l’entreprise n’y perde pas (traiter l’information, le contenu), et à la fois celle dictée par le fonctionnement des interactions sociales qui requiert de ménager les images que chacun a de soi et de l’autre (traiter la relation). Cette dernière contrainte, de nature rituelle, concerne

la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis des autres afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeur sociale et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité (Goffman, 1987, 22).

Ainsi,

une fois l’état de parole établi, les participants sont tenus de modérer l’exploitation qu’ils peuvent en faire. [...] Les participants sont obligés de rechercher non pas tant des façons de s’exprimer que des façons de s’assurer que les énormes ressources expressives de l’interaction face à face ne servent pas par inadvertance à transmettre quelque chose d’inconvenant. Désireux de préserver la face de chacun, ils finissent par agir de telle sorte qu’ils préservent l’ordre de la communication (Goffman, *ibid.*, 25-26).

Il s’agit de faire bonne figure, de conserver ou d’offrir une bonne image de l’autre et de soi. Les notions de « face⁷⁰ » et de « territoire⁷¹ » permettent à Goffman (1974) de mettre en évidence certaines règles concernant ce “commerce” des images réciproques, des identités et des rôles, instaurées et construites entre les interactants durant la rencontre sociale. Il illustre ainsi ce marché des images tel qu’il a lieu dans l’acte de discours de « demande d’action », et *a fortiori* de prescription⁷² :

Les demandes d’action se voient ainsi mitigées et présentées comme de simples requêtes toujours déclinables. Lesquelles se voient à leur tour accordées de bonne grâce ou bien repoussées avec des justifications apaisantes. Le demandeur est ainsi, en principe, tiré d’embarras quelle que soit l’issue de sa requête. (Goffman, *ibid.*, 23)

Les demandes d’action, comme bien d’autres actes, peuvent apparaître comme menaçantes, dérangeantes. Elles sont aussi potentiellement réductrices des libertés du participant et de ses marges d’action. Pour éviter ou minimiser l’atteinte portée, les

⁷⁰ C’est-à-dire la valeur positive que le sujet s’octroie en fonction de son action et de l’action de l’autre.

⁷¹ À considérer comme la zone symbolique propre au moi.

⁷² La requête, ou demande d’action, constitue une des formes de la prescription. Nous revenons précisément sur ce point dans les pages suivantes.

protagonistes se prêtent alors à un travail de « figuration » ou « *face work* », entendu comme « tout ce qu’entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (Goffman, 1974, 15). Toute rencontre sociale coopérative⁷³ recourt à un certain nombre de règles conventionnelles, de lois de discours comme les « maximes conversationnelles » (Grice, 1979) ou de procédés de politesse conçus comme moyens de minimiser le risque de confrontation dans le discours et de lubrifier les rouages de la relation interpersonnelle. Le sens commun accordé au terme de politesse s’associe à ce que nous avons désigné, dans la section 2.2.1 du chapitre précédent, comme règles de civilité ou modes et comportements de savoir vivre. Mais le concept de politesse fait référence à une construction théorique censée rendre compte de cette facette de l’organisation des échanges visant à « préserver l’ordre de la communication » (Goffman *supra*) et la relation interpersonnelle (conflit, coopération, harmonie, “dissensus”, etc.). Ce construit s’appuie notamment sur l’étude des discours en contexte et de leurs manifestations linguistiques. On parlera alors de politesse linguistique. Ainsi,

relèvent de la politesse tous les aspects du discours 1) qui sont régis par des règles – 2) qui interviennent au niveau de la relation interpersonnelle – 3) qui ont pour fonction de préserver le caractère harmonieux de cette relation (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 163).

La théorie la plus aboutie sur le fonctionnement de la politesse a été élaborée par Brown et Levinson (1987) et complétée par Kerbrat-Orecchioni (1992). Les interactions mettent face-à-face deux ou plusieurs participants dotés chacun d’une face positive et d’une face négative, correspondant respectivement dans l’univers de Goffman (1974) à la notion de « face » et de « territoire ». Ménager la face (la sienne propre et/ou celle d’autrui) consiste à éviter de produire des actes menaçants pour celle-ci et d’empiéter sur le territoire de l’autre (poltesse négative ou par défaut). Ces actes sont dénommés par Brown et Levinson (*ibid.*) « FTAs », ou « *Face Threatening Acts* ». En outre, prendre soin de la face de son interlocuteur ou de la sienne propre signifie “soigner” l’image de soi ou d’autrui en produisant des

⁷³ Quelle que soit la nature de la relation entre les interactants, la rencontre sociale est envisagée comme intrinsèquement coopérative. « On ne peut pas ne pas coopérer » rappelle Kerbrat-Orecchioni (1992). De cette manière, même en contexte conflictuel, ils chercheront à coopérer. C’est pourquoi les interactions conflictuelles sont dites marquées par rapport aux interactions coopératives non marquées.

manifestations de soin, en la valorisant par des *FFAs*⁷⁴ ou « *Face Flattering Acts* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), ou par des anti-FTAs (politesse positive).

1.2 La politesse en contexte de classe

Si les « demandes d’actions » dans certains contextes professionnels, désignées comme FTAs, requièrent des précautions rituelles, en va-t-il de même pour les interactions didactiques et exolingues ? Pour tenter d’avancer sur cette question, il convient de rappeler certains présupposés.

Premièrement, le “poids” du FTA que peut constituer la prescription résultera, comme pour d’autres actes de langage, de la conjonction d’un certain nombre de facteurs liés au contexte, comme :

- les statuts, rôles et conduites des participants,
- le type particulier de contrat qui les lie durant l’échange communicatif,
- la nature du *setting* : le nombre de participants, le caractère plus ou moins formel de la situation d’interaction, etc.,
- la nature de la relation interpersonnelle pré-existante.

Deuxièmement, les consignes, prescriptions ou injonctions apparaissent comme assez fortement menaçantes pour le territoire “social”. Les actes de langage qui les définissent, comme l’ordre, la requête, la recommandation ou l’interdiction, possèdent une charge illocutoire forte et sont riches en valeur taxémique (donneurs de place, marqueurs de place). Ils impriment une certaine forme de pouvoir et d’autorité aux échanges et façonnent de manière dialectique la relation interpersonnelle, que ce soit sur l’axe de la distance (proximité ou distance affective, sociale, situationnelle ou cognitive), sur l’axe du pouvoir ou du système des places à travers les taxèmes⁷⁵, ou sur l’axe conflit vs consensus (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Ainsi, les actes de requête ou d’ordre sont intrinsèquement attachés au statut de l’enseignant, et les actes de réponse ou d’exécution des activités dévolus aux apprenants. Le discours de prescription contribue à la mise en place d’une relation asymétrique et verticale et réserve aux participants des prérogatives particulières. On

⁷⁴ Kerbrat-Orecchioni prolonge ainsi le modèle des Anglo-Saxons qu’elle juge trop pessimiste, puisqu’une conception négative des échanges s’y dessine en creux. La notion de FFA tend à offrir une vision plus équilibrée de la politesse.

⁷⁵ Le taxème, notion opératoire élaborée par Kerbrat-Orecchioni (1987), désigne tout fait sémiotique déterminant une place (discursive, interactionnelle et symbolique) aux interactants. Ils se répartissent en taxème de position haute, offrant une place dominante, et en taxème de position basse, offrant une place de dominé.

peut alors raisonnablement supposer que le travail de préservation ou de restauration des faces occupera une large place dans les échanges prescriptifs.

Cependant, si on se positionne du point de vue du « territoire d'apprentissage » (Cicurel, 1991a, 263), les consignes sont-elles si menaçantes ? Le contexte d'apprentissage est statutairement dissymétrique. Néanmoins, les protagonistes, liés par un contrat didactique, l'acceptent généralement. Les consignes sont censées être énoncées par l'enseignant pour le bénéfice des apprenants et, dans ce cas, n'apparaissent plus comme menaçantes, mais au contraire comme bienfaitantes pour la face de l'apprenant. L'enjeu d'apprentissage atténue-t-il les menaces pour la face des participants et dispense-t-il les interactants de ce travail de ménagement des faces ?

Des recherches, comme celle de De Pietro, Matthey et Py (1989) ou celle de Dausendschön-Gay et Krafft (1991) sur les situations de communication exolingue non institutionnelles (donc sans statut prédéfini) offrent une réponse négative à cette question. En effet, l'intercompréhension entre locuteur expert et non expert de la langue cible y nécessite parfois l'instauration (explicite ou non) par les participants d'un « contrat didactique » offrant une « tutelle pour apprendre » au non expert. Si ce contrat n'est pas accepté par l'un d'eux, les manifestations de cette coopération peuvent être perçues comme menaçantes et s'accompagneront d'un travail de figuration (évitement, adoucissement de FTA ou production de FFA). Par exemple, l'hétéro-correction, offerte par le locuteur natif, peut être perçue comme menaçante pour l'interactant non natif.

Toutefois, en situation d'apprentissage non guidé, la prescription s'exerce assez peu⁷⁶. D'autres chercheurs, comme Cicurel (1991a, 1993) ou Bigot (2002), ont mis en évidence la portée du « *face work* » dans la situation institutionnelle de classe de langue, notamment dans les séquences d'ouverture. Par exemple, la prononciation erronée ou « écorchée » des prénoms par l'enseignant en début de cours est un « FTA inévitable » s'accompagnant de formulations rituelles d'atténuation (Bigot, *ibid.*, 252). Mais encore une fois, le discours prescriptif n'est pas spécifiquement privilégié dans ces études. Nous proposons par conséquent de mettre dans notre point de mire la recherche d'éventuelles stratégies de politesse et procédés de figuration dans les

⁷⁶ La prescription d'ordre sociolinguistique et normative est toutefois bien présente et souvent recherchée par les non natifs désireux de connaître le « bon usage » et/ou d'utiliser certaines formes plus normées de la langue.

séquences ou les interventions prescriptives, mais surtout la compréhension de leur fonctionnement, voire de leurs effets.

Sur le plan théorique, les discours procéduraux ou injonctifs sont peu analysés du point de vue du *face work* occasionné, ou plus globalement des effets qu’ils produisent sur la relation entre les protagonistes⁷⁷.

Sur le plan didactique, nous nous intéressons au versant interpersonnel de la consigne et aux enjeux didactiques qu’il peut déterminer, voire aux hypothétiques répercussions sur l’appropriation. Quel travail de figuration requiert l’activité de prescription de l’enseignant et dans quelle mesure celui-là se met-il au service de l’appropriation ? Qu’est-ce que cela nous apprend sur la transmission des consignes ? En contexte didactique, et qui plus est institutionnel, on peut supposer que la politesse négative sera privilégiée. Les apprenants s’aviseront de ne pas offenser les faces de l’enseignant, la relation asymétrique et verticale les y contraignant. De même, l’enseignant évitera vis-à-vis des apprenants les conduites menaçantes, afin de conserver un caractère harmonieux à l’interaction de classe. Par contre, la politesse positive sera exercée davantage par l’enseignant (féliciter, complimenter, aider les apprenants) que par les apprenants. Il semble en effet moins aisé de rencontrer des apprenants offrant des “cadeaux symboliques” ou complimentant par exemple en face-à-face l’enseignant sur sa méthode d’enseignement⁷⁸, du moins directement et explicitement.

Les stratégies de politesse ou le travail de figuration s’appuient sur toutes les ressources sémiotiques de la communication, mais nous faisons la part belle aux manifestations verbales des procédés d’évitement, d’atténuation ou de valorisation. Pour cela, nous focalisons notre observation plus particulièrement sur le fonctionnement des actes de langage, sur la deixis personnelle et la dimension inter-énonciative du discours (Vion, 1992), autrement dit la manière dont le locuteur s’inscrit et inscrit son partenaire dans son discours. En outre, nous procédons à une

⁷⁷ Voir toutefois l’étude de Plazaola Giger (2004, 193) où elle explique que la dépersonnalisation des textes instructionnels et prescriptifs de l’enseignement de l’allemand en Suisse « permet de sauver la face des destinataires réels (les enseignants) et de l’énonciateur [de ces textes] ».

⁷⁸ Néanmoins, on se souvient avoir été un jour, pendant un cours, inopinément complimentée par une étudiante vietnamienne, pour notre beau sourire ! En toute hypothèse, on se situe là davantage au niveau de l’interaction sociale qu’à celui de l’interaction de nature didactique. Mais cette expérience montre que les rapports sociaux ou affectifs prennent parfois le pas sur les rapports didactiques et pédagogiques.

étude graduelle des conduites prescriptives les plus polies vers les conduites les plus impolies et menaçantes.

2. La politesse comme "agent" de coopération

2.1 Face aux choix non négociables de l'enseignant

Certains choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant sont imposés et prescrits aux apprenants sans qu'ils fassent l'objet d'une négociation. C'est le cas par exemple du bannissement de la langue première des étudiants au sein de la classe. Il en va de la sorte pour Thierry dans CJ7.

- 09 E OK / allez / **s'il vous plaît** / jusqu'à / 15h30 // **vous** n'parlez qu'en français / **on** n'parle pas japonais / OK↑ (*sourire*)
- 10 A? (*sourire*)
- 11 E **on** ne parle qu'en français / d'accord↑ et si **vous** parlez à votre voisine / **vous** parlez à votre voisine en français // si **vous** avez à chu-chu chu / à chuchoter / **vous** parlez en français et **on** n'parle qu'en français (*voix de l'enseignant baisse sur la fin de l'énoncé*)
- 49 E (*parle tout bas*) chut / en français / **on** ne parle pas japonais / **on** ne parle pas / à trois heures et demie / à la fin / à trois heures et demie **vous** pouvez parler japonais pendant une heure / deux heures / pas de problème / **d'accord**↑
- 137 E allez / nous reprenons / s'il vous plaît / bon / **on** ne parle plus que le français / **personne** ne parle japonais / **on** parle japonais / à : 15 heures 30 / **on** va reparler japonais à / 15 heures 30 / hop↑

Dans ces conditions, le positionnement énonciatif, c'est-à-dire la désignation par l'enseignant des identités énonciatives, et les marqueurs tels que « sil vous plaît », le ton ou l'intensité de la voix en 49, ou encore le sourire, qui ponctuent le discours de l'enseignant, peuvent en estomper le caractère péremptoire.

Le recours fréquent au « on » peut être volontairement indéterminé et revêtir une valeur générale, celle d'une règle émanant d'une autorité extérieure à la classe et valant en tout temps et en tout lieu. Mais alors, il serait improbable de trouver dans les interventions de Thierry des énoncés déictiques comme « à 15 heures trente ». Le « on » peut aussi référer à un nous inclusif (« moi+vous », comme membres du groupe-classe), collectif et empathique, de locuteur du japonais ou du français. Toutefois, si on pousse cette logique, Thierry se catégorise comme japonisant et, dans cette hypothèse, enfreint la maxime de qualité (Grice, 1979 : « que votre contribution soit véridique ») au nom de la politesse des échanges. Toutefois, ce n'est pas tant la validité informationnelle du message que son caractère polissant qui

importe. Plus simplement, le pronom personnel se pare d’une valeur impersonnelle permettant de ne désigner personne et de lisser l’acte d’ordre.

Aussi, il est intéressant de remarquer que l’alternance du « vous » et du « on » diminue au fur et à mesure du déroulement de l’interaction-cours au profit du seul « on ». Dans le premier échange (9-11), celui-ci est quantitativement à égalité avec le « vous ». Puis il devient plus fréquent en 49. Enfin, le « on » devient l’unique catégorisation de personne en 137, non seulement parce que, dans cette intervention, Thierry prescrit l’exclusivité du code (« plus que le français » et « personne ne parle japonais »), mais aussi parce que la répétition de cette consigne depuis le début du cours renforce peut-être davantage la menace que la consigne elle-même. La force illocutoire croissante est subtilement équilibrée par l’atténuation du « on » inclusif.

2.2 Dans la relation d’aide

La parcellisation de la tâche est parfois accompagnée (voire justifiée par) un travail de figuration réalisé par l’enseignant. Par exemple, dans cet extrait :

CJ7 – 45 / Thierry : vous trouvez : vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s’agit-il ↑ // (18 secondes - enseignant voit incompréhension sur les visages des apprenants) ok / on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c’est trop difficile de répondre à la question ↓ (enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant) cinq / ok / vous allez chercher / vous allez lire / sur le livre / et vous devez trouver / des objets / dans l’annonce numéro 1

après une formulation et une reformulation intensives de la consigne dans les tours 41 et 45 précédents, l’incompréhension demeure et revêt chez les apprenants la forme du silence, de l’inertie et de mimiques faciales proches de l’hébétude. Par conséquent, la formulation de cette consigne initiale constitue un FTA pour la face négative des apprenants, et leur incapacité apparente à répondre avec satisfaction à la demande de Thierry renforce la menace pour leur face positive. Simultanément, les interventions réactives (silence, inaction, hébétude) sont menaçantes pour la face positive de Thierry, parce qu’il est toujours quelque peu déroutant, pour tout enseignant (et qui plus est pour l’enseignant de langue), de ne pas parvenir à ses fins et surtout de subir le silence. C’est alors son expertise qui peut être amendée. Dès lors, il va se prêter à un travail de réparation des faces et d’évitement d’un nouveau FTA. Le « on » à valeur inclusive (je + vous), le futur périphrastique⁷⁹, le

⁷⁹ En classe, l’usage du futur périphrastique conserve une certaine ambiguïté quant à sa valeur pragmatique. Sa fonction de planification, de préface semble le plus souvent prévaloir sur sa fonction

minimisateur « un peu », l'effacement de toute forme personnelle pour exprimer la difficulté des apprenants (« si c'est trop difficile de répondre à la question »)⁸⁰ et l'intonation descendante permettent à la fois d'adoucir l'affront que constitue pour les apprenants le FTA lié à l'incompréhension, mais aussi sans doute d'anticiper et d'atténuer la nouvelle intrusion sur le territoire de l'apprenant afférente à la nouvelle série de consignes suivant ce commentaire.

En outre, la parcellisation des tâches représente pour les apprenants un effacement du FTA et pour Thierry un FFA. En effet, les réactions vis-à-vis de la première série de consignes pouvaient entacher localement son image et son rôle d'expert, d'autant plus qu'elles ne correspondent pas à l'enchaînement préférentiel d'un acte directif. Les attentes de Thierry (les apprenants sont censés se mettre au travail ou poser des questions sur la consigne transmise) n'étaient pas remplies. Dans ces conditions, un travail d'ajustement ou d'étayage rituel et interactionnel se met en place. Ainsi, nous avons postulé dans le chapitre précédent que ces prescriptions requéraient l'engagement cognitif des apprenants. Nous pouvons aussi ajouter que, face à une incompréhension ou un blocage dans l'avancée des activités, l'enseignant peut offrir une "respiration cognitive" notamment par un travail de ménagement de la face, puis amorcer une réorientation dans l'énonciation des consignes. On mesure alors l'intrication de l'activité sociale à l'activité cognitive (ou inversement).

Pareillement, dans

CJ4 – 61 : (...) où et combien de fois / est-ce que c'est une fois / deux fois / trois fois / cinq fois / six fois↑ / combien de fois / aussi / d'accord↑ / **non↑ (rire)** / ok / appuyez sur la touche Play / **je vais vous expliquer / on va faire l'exercice ensemble** / appuyez sur la touche Play // (7 secondes) vous avez appuyé sur la touche play↑ / oui↑ / encore une fois / s'il vous plaît (*plusieurs minutes*)

après avoir détecté l'incompréhension de l'apprenant, possiblement submergé et dérouté par ses nombreuses questions (« où et combien de fois / est-ce que c'est une fois / deux fois / trois fois / cinq fois / six fois↑ / combien de fois / aussi / d'accord↑ »), Thierry affaiblit l'échec momentané de la question et répare l'effet de l'enchaînement interactionnel non préféré⁸¹ par le rire, le futur périphrastique (à deux reprises) et le pronom « on »

de préservation des faces. En effet, l'interaction didactique est une interaction planifiée. Elle peut donc voir surgir à tout moment le rappel de cette planification ou sa déviation. Il est assez difficile, dans le cas présent, de se départir de cette ambiguïté entre valeur rituelle et valeur planifiante. De même, la valeur sémantique de « un peu » (quantité ou qualité) se mêle à la valeur symbolique et rituelle.

⁸⁰ On peut raisonnablement estimer qu'une formule comme « si vous n'arrivez pas à faire l'exercice » ou « si vous ne comprenez pas ce qu'il faut faire » aurait tout aussi bien convenu.

⁸¹ Qui constitue un FTA pour la face positive de Thierry.

à valeur solidaire et tutélaire. Ces indices renforcent le caractère coopératif de la consigne, font décroître son caractère éventuellement péremptoire et permettent la continuité des échanges dans des conditions relativement harmonieuses pour chacun. En fonction du degré de difficulté pré- ou ressenti par l’enseignant à travers des indices donnés par les apprenants dans le *feed-back*, celui-ci accompagne de procédés de politesse les processus d’étayage. Cela fait partie du processus de soutien à l’activité et assure potentiellement « le contrôle de la frustration » comme l’indique Bruner (1983) à propos du rôle de l’interaction dans l’apprentissage.

2.3 Quand l’embarras de l’apprenant est “didactisé” et écarté par une prescription normative

Certains comportements ou conduites inattendues et involontaires de la part d’apprenants font néanmoins l’objet d’injonctions ou recommandations. Sous la forme d’une offre de réparation de l’affront « commis », l’enseignant rappelle, prescrit, enjoint le comportement qui sied à cette occasion.

CJ4

(bruit de pet d’un apprenant)
(éclats de rires des apprenants et petit rire de l’enseignant)

06 E **ce n’est pas grave**↓ / PARDON / on d / PARDON
 07 A? Pardon
 08 *(rires)*

As

09 E de rien *(rires)* ok *(rires)* / on va commencer / vous mettez le casque / s’il vous plaît

En 06, sur un ton bienveillant, Thierry produit un anti-FTA⁸² au bénéfice de l’apprenant responsable de l’impair et minimise ainsi son embarras. Il répare l’offense grâce à l’expression désamorçante « ce n’est pas grave » suivie de la prescription normative (« on d PARDON »). La “didactisation” de l’événement diminue de cette façon la menace de la face positive de l’apprenant, la face négative des autres apprenants et la sienne propre en se situant sur le territoire de l’apprentissage (<en français, langue cible> « on dit pardon ») et non uniquement sur le territoire social. L’affront est ensuite complètement réparé après la production d’un dernier FFA (« de rien ») qui donne un caractère conventionnel et prévisible à une conduite qui ne l’était pas.

⁸² Kerbrat-Orecchioni parlerait d’un « acte mixte » : il confirme la menace pour la face négative des impétrants (FTA) et introduit un FFA pour réparer.

Cette thématisation n'est pas réalisée de la même manière avec les nouveaux arrivants lorsque survient un événement quasi similaire mais inverse⁸³.

CNA1'

(plusieurs apprenants se mettent à éructer)

- 139 As (rires)
 140 E **on dit pardon au moins↓**
 141 As (rire)
 142 Touria il a fait exprès
 143 Farida ouais
 144 As (rires)
 145 E **bon Yacoub / tu dis pardon**
 146 As (rires)
 147 Malik il faut dire merci à Dieu
 148 Choukri non il faut dire que Dieu me pardonne
 149 E **j't'attends euh:: / on dit pardon**
 150 Yacoub pardon
 151 As (rires)
 152 Touria XXXXXXX
 153 Malik tu es un être humain
 154 E alors qu'est-ce que ça veut dire avec précision

La prescription de Raja « on dit pardon au moins↓ » n'est pas un anti-FTA mais une demande de réparer l'offense du FTA envers elle-même et envers les apprenants, dont le commentaire accusateur (Touria - 142 : « il a fait exprès ») augmente le degré de l'affront. L'adverbe « au moins » et le ton descendant invitent fortement à cette réparation⁸⁴. Pourtant, elle ne l'obtient qu'au tour 150, après réitération et intensification de la valeur directive de l'injonction "adressée" en 145, puis en 149. Notons que Malik et Choukri en 147 et 148 font des propositions plus ou moins prescriptives en L1 sur les expressions qui se trouvent en de telles circonstances. Celles-ci sont peut-être à l'origine de l'injonction répétée par Raja en 149 (en L2 « on dit pardon »). Quoi qu'il en soit, cette injonction obéit à un « désir de face » ou « *face want* » (Brown et Levinson, 1987) de la part de l'enseignante. Et Yacoub semble l'avoir compris lorsqu'il retarde la réparation⁸⁵. Mais elle ne didactise pas, elle demeure sur le plan de la relation, en particulier sur l'axe du pouvoir. Or, on peut supposer que placer cet événement aussi sur le plan de l'apprentissage, dans le cadre

⁸³ Il s'agit ici d'un acte volontaire de l'apprenant.

⁸⁴ Il indique possiblement ceci : « ta conduite est inappropriée et offensante ; elle ne doit pas se reproduire. Et le moins que tu puisses faire pour ton salut et le nôtre, c'est de demander pardon ».

⁸⁵ De son côté, elle peut venir ternir son image vis-à-vis de ses pairs. L'éruclation constituait à l'égard de l'enseignante une défiance ou du moins une tentative de détournement de l'interaction qui échoue si cette dernière parvient à obtenir réparation. Malik produit d'ailleurs un FFA en L1 (« tu es un être humain » = « tout le monde peut avoir ses moments d'égarement ») envers son comparse, permettant de minimiser l'affront subi par celui-ci au moment où il demande effectivement pardon. On perçoit ainsi la lutte pour le pouvoir que représente souvent l'interaction dans cette classe de collège. Nous y reviendrons ci-après.

du contrat didactique (renforcé par les formules en L1 de Choukri et Malik), aurait permis le désamorçage plus ou moins immédiat de l’écart de conduite et le recentrage plus rapide sur l’enjeu principal et le thème en question.

2.4 Favoriser la relation coopérative : étude des requêtes indirectes et autres procédés de politesse

Parmi les modes discursifs employés par l’enseignant pour limiter le caractère trop directif et la brusquerie de l’incursion, les énoncés à formulation indirecte sont les plus fréquents. Constitués d’actes de langage indirects telle que la requête⁸⁶, ils aident à adoucir la menace et à “polir” la phase délicate de transmission de consignes. Un acte indirect de requête vise à demander à un interlocuteur d’accomplir un acte par l’intermédiaire de l’énonciation d’un autre acte, par exemple lorsque sous le couvert d’une question (acte à valeur littérale), le locuteur énonce un ordre (acte à valeur dérivée)⁸⁷. Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni (1992, 267) signale que

⁸⁶ Mais la requête n’est pas systématiquement formulée indirectement. De plus, elle fait partie des actes de langage normalement attendus en contexte didactique.

⁸⁷ Une précaution méthodologique doit être prise concernant le rapport entre la requête et la question comme actes de langage directifs, directs ou indirects, et par voie de conséquence, comme procédé de figuration. Si l’une et l’autre appartiennent à la catégorie de la demande (Kerbrat-Orecchioni, 2001) ou des actes directifs (Searle, 1982), la question traduit une demande de dire (sollicite une information) et la requête, une demande de faire (sollicite une action). Or, cette distinction entre dire et faire ne suffit pas pour notre contexte de classe de langue, où faire et dire se confondent quelque peu du point de vue illocutoire et pragmatique. Dans l’interaction didactique, bien souvent les questions (de l’enseignant) ne sollicitent pas tant une information que celui-ci souvent connaît déjà, mais bien plus la démonstration d’un faire (compréhension, expression, réflexion sur la langue, etc.). Dès lors, leur fonction commune d’évaluation ou de vérification est plus pragmatique que référentielle. Les critères pertinents de distinction entre question et requête se situent plutôt au niveau de la forme de l’énoncé, de sa valeur illocutoire en langue et en discours (une question peut apparaître comme une demande de dire en langue mais comme une demande de faire en discours : « tu as l’heure ? ») et du type de question. Nous renvoyons à cet effet le lecteur à la distinction de Mehan entre « *elicitation* » et « *directive* » (note 13, chapitre 1 *supra*). Nous considérons que la question « totale » portant sur la « valeur de vérité du contenu propositionnel » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 86) aura moins d’intérêt du point de vue de la prescription que la question « partielle » requérant la visibilité d’un faire (prenant la forme d’un dire). Par exemple, dans cet extrait CJ1-151 : « oui / c’est bien c’est bien donc / il ne veut pas acheter un costume / il veut acheter / une cravate / bon / c’est bien / euh : / la la vendeuse / la vendeuse↓ / lui montre / combien de cravates↑ », la question de Marinette sur le dialogue enregistré n’est pas prioritairement un énoncé prescriptif. On peut certes déterminer une valeur illocutoire globale de demande de faire, mais celle-ci sera moins forte que la valeur illocutoire de question, requérant une information, même connue de l’enseignant. De plus, cet exemple s’inscrit dans une activité explicite de questionnement. Comme le précise Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*), « la relation entre l’ordre et la question est aussi ambiguë que celle sur laquelle elle repose, à savoir la relation qui existe entre « faire » et « dire » » et d’autre part, la « pureté » des actes de langage n’existe pas, il faut plutôt envisager leur « pluralité illocutoire » et/ou la négociation que cela peut occasionner.

la politesse d'une formule comportant un FTA est proportionnelle 1) à son degré d'indirection [...] car plus une formule est indirecte, et plus elle laisse au destinataire la liberté d'obtempérer ou non (c'est le critère de « l'optionnalité »), 2) à l'abondance des adoucisseurs qui accompagnent la réalisation de l'acte menaçant, c'est-à-dire l'ampleur de son emballage rituel.

Le caractère indirect de la formulation et le caractère adoucissant peuvent être déterminés selon des critères formels⁸⁸, contextuels ou fonctionnels, les uns et les autres ne coïncidant pas nécessairement. La valeur illocutoire d'une requête – déterminée par des éléments contextuels (statut du locuteur, contenu propositionnel, éléments prosodiques et mimo-gestuels, relation de pouvoir/distance) - peut être forte (avoir valeur d'ordre), alors qu'elle est énoncée avec une formulation indirecte (modalisation, question, etc.). Du point de vue de la relation interpersonnelle, elle apparaîtra dans ce cas comme menaçante pour la face. De plus, le caractère indirect de l'acte de langage ne garantit pas seul le ménagement de la face de l'interlocuteur dans le discours du locuteur. Il est généralement conjugué à d'autres marqueurs sémiotiques et le contexte communicatif est primordial. Par conséquent, une certaine incertitude peut subsister quant à l'interprétation de certaines prescriptions, d'autant plus que tous ces critères se manifestent graduellement. Nous nous occupons pour l'heure des prescriptions énoncées sur le mode indirect dont le but ou l'intention est de moduler la directivité et dont la fonction est figurative⁸⁹. Nous proposons d'examiner dans un premier temps ces formulations adoucies par le biais de l'activité discursive de modalisation, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant se positionne vis-à-vis de son interlocuteur, vis-à-vis de lui-même et de son énoncé, repérable par des traces ou unités sémiotiques qu'on désignera comme modalisateur.

Type de modalisations	Extraits de corpus
Modalisateurs pouvoir, vouloir	<p>CJ1-173 : vous voulez répéter Mitsuko ↑</p> <p>CJ7-25 : qui veut lire/ la petite annonce numéro 1↑/ est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut bien LIRE↑ qui est-ce qui peut LIRE / ceci↑ l'annonce/ la petite annonce numéro un↑/ Mitsuko/ vous voulez bien lire↑ la petite annonce numéro un↑ / s'il vous plaît↑</p> <p>CJ7-91 : Asuka / vous voulez bien commencer↑ /s'il vous plaît↑/ vous pouvez lire/la lettre↑</p> <p>CNA1' -17: oui Jalil/ tu veux bien nous lire euh: avec précision</p>

⁸⁸ Hormis les réalisations performatives ou impératives, les autres sont considérées, pour ce qui concerne l'ordre ou la requête, comme indirectes. Pour plus de détails sur cette question, voir Kerbrat-Orecchioni (2001, 37-38).

⁸⁹ Du moins reconstruisons-nous l'interprétation en nous appuyant nous aussi sur les indices contextuels et les marques discursives.

Modalisation interrogative ou assertive	CJ4-11 : ok / est-ce que vous pouvez poser votre casque / s’il vous plaît / le poser CJ1-06 : vous avez / votre papier / avec votre nom↑ voilà oui CJ1-213 : alors vous voulez répéter votre question ↑ CNA2-81 : euh:: Gulnar / tu veux lire ↑
---	--

Ces formulations modalisées ne sont pas si nombreuses parmi l’ensemble des énoncés prescriptifs. D’une part, elles le sont davantage dans le contexte des Japonais, où la communication est plus coopérative (du moins dans ses formes verbales) qu’avec les nouveaux arrivants. D’autre part, elles le sont particulièrement lorsque l’enseignant s’adresse à un apprenant. Celui-là réfère alors aux conditions de réussite (possible) par l’apprenant de l’acte énoncé ou à une condition faussement optionnelle. Si le modalisateur « pouvoir » atténue le caractère intrusif en faisant porter la requête sur la possibilité de réaliser l’action (valeur littérale de l’acte de langage), il peut à certains moments, et selon le contexte d’énonciation, se révéler très menaçant. Dans le corpus CNA, de nombreux exemples peuvent être relevés (CNA1’ – 53 / Raja : « vous gênez pas/ **vous pouvez continuer** hein » ou CNA1’ – 87 / Raja : « bon/ **on peut continuer** là↑ »). Ils répondent à une conduite inappropriée des apprenants et traduisent l’agacement de l’enseignante. En outre, il convient de distinguer le modalisateur « pouvoir » comme valeur dérivée de la requête et celui possédant la valeur littérale de permission. Le premier laisse l’illusion d’une option, d’une marge de manœuvre et « permet de tenter d’imposer une obligation à l’interlocuteur tout en précisant qu’on ne porte pas atteinte à son indépendance, qu’on le laisse libre d’accepter ou non cette obligation » (Roulet, 1980, 231). Le deuxième offre réellement un choix dans l’action à réaliser comme ci-dessous :

CJ7 – 47 / Thierry : pour vous aider / **vous pouvez travailler / avec les dictionnaires**/ d’accord↑ / vous pouvez utiliser le dictionnaire/ franco-japonais / si y’a des mots que vous ne comprenez pas
 CNA5 – 64 / Raja : donc **vous pouvez faire ça sur le dos de la feuille** si vous voulez// c’est compris↑

ou sur la capacité à faire ou dire :

CJ7 – 41 / Thierry : **est-ce que vous pouvez répondre à cette question**↑ / est-ce que dans les annonces / on parle de voiture↑

Il en va de même des consignes énoncées à la forme interrogative. Grâce aux questions dites « totales » (« est-ce que vous ... ») requérant en surface la réponse « oui » ou « non », l’enseignant offre en apparence à l’apprenant l’option du refus ou

de l'acceptation ; elles apparaissent ainsi plus graduées sur l'échelle de la politesse⁹⁰. Les apprenants ne s'y trompent généralement pas du fait de la conventionalité de ce type d'énoncés. Cependant, d'autres modalisations peuvent provoquer des malentendus, compréhensibles en situation exolingue. Nous en étudions un exemple en section 4.3.2 *infra*.

Aussi, il semblerait que « l'emballage rituel » du discours prescriptif raffermirait la coopérativité de l'échange. On trouve en effet d'autres procédés adoucissants comme dans le tableau ci-dessous :

Autres atténuateurs, minimisateurs	CJ7-50 : ok / on arrête là↑ / c'est pas grave si vous n'avez pas / terminé / stop CJ1-92 : / euh: je::: / simplement / je vous explique // dans::: nous allons commencer / les leçons/ à l'unité / sept CNA2-239 : <u>oui</u> / <u>tu me fais</u> une phrase s'il te plaît ↑ CNA2-85 : je te donne euh: / tu fais Eric// d'accord ↑ CJ4-233 : vous pouvez poser le casque / sous le bureau / s'il vous plaît (à une autre étudiante) merci de poser le casque sous le bureau / nous arrêtons le cours / (à tout le groupe) ça va ↑ CJ1-194 : parlez un petit peu plus fort (<i>rires</i>)
Justifications ⁹¹	CJ7-03 : est-ce qu'on peut euh changer l'organisation / de la salle↑ pour pouvoir travailler euh ce serait plus simple pour moi / euh et pour vous en plus vous n'êtes pas très nombreuses euh si les tables pouvaient être en U / comme ça (fait le geste du U avec le bras) / d'accord ↑ CJ7-199 : si si / très rapide /là vous::: / là/ là ça / vous l'avez fait / 5 minutes / ça prendra pas plus de temps / d'accord ↑

Ces procédés viennent minimiser un acte de prescription commandé par une décision arbitraire (CJ7-50, CJ1-92) ou s'ajouter à des formulations indirectes (CJ4-233). En outre, le rôle essentiel de leur enveloppe prosodique en fait un ingrédient de tout premier ordre dans le travail de figuration. Dans les exemples ci-dessus, la courbe intonative s'élève sur la fin de l'énoncé et garantit l'atténuation de la menace. Aussi, dans cet extrait :

CJ1 – 187 / Marinette : alors / nous allons regarder / nous allons lire / le deuxième /deuxième texte / alors / madame Leroux / Mizuki / vous êtes Madame Leroux / d'accord↑ / vous lisez / ce que dit / Madame Leroux et puis: Hoshi / vous êtes la vendeuse / la deuxième vendeuse / **ça va**↑ **vous voyez où c'est**↑ **oui**↑ / **le deuxième dialogue**↑ / **vous l'avez** / alors / vous lisez maintenant / alors c'est la vendeuse / vous commencez / la vendeuse

après avoir désigné deux apprenants pour lire le dialogue, Marinette s'assure que ceux-ci ont bien compris. Mais simultanément, le ton employé (intonation montante

⁹⁰ Bigot (2002, 347) analyse ce même cas de figuration en soulignant que l'enseignant recourt à des « commentaires métacognitifs » pour offrir une porte de sortie aux apprenants en cas d'ignorance.

⁹¹ Les justifications, outre leur effet adoucissant, peuvent favoriser l'effet perlocutoire de la requête.

et bienveillante) permet en quelque sorte d’“édulcorer” l’imposition des tours de lecture.

Par ailleurs, le rôle du rire ou du sourire permet à l’enseignant de minimiser certaines offenses logées dans les prescriptions trop impositives et parfois soudaines :

CJ1

- 92 E (...) **non non non non / vous ne regardez pas (rires)**
 93 As **(rires)**
 94 E vous ne regardez pas hein (...)

Notons que les apprenants rient aussi dans cet extrait. Le rire “désamorce” la tension qu’ils ont contribué à créer en ouvrant soudainement leur livre, et qui trouve son acmé dans l’interdiction un peu brutale de l’enseignante. L’exemple CJ1-194

- 192 E bien / Mizuki / vous faites une question vous posez une question/ à quelqu’un/ à vous **(25 secondes)**
 193 Mizuki qu’est-ce que:: qu’est ce que #tu#
 194 E **parlez un petit peu plus fort (rires)**

illustre également le travail de ménagement ainsi que le « désir de face » de l’enseignante. Cette intervention minimisante de Marinette en 194 (« un petit peu ») fait suite à une tentative très hésitante de réponse d’une apprenante et à une longue pause silencieuse pendant laquelle l’enseignante attend une réponse. Dès lors, cette dernière s’attache non seulement à ne pas trop offusquer les faces positive et négative des apprenants en cachant de son mieux une certaine impatience, mais aussi à solliciter des efforts de leur part, le silence constituant un FTA pour l’enseignante.

Enfin, parmi les procédés minimisateurs, la justification d’une action prescrite permet d’aplanir et éventuellement d’anticiper certaines réactions de désaccord.

Ainsi, lorsque Thierry donne des exercices à réaliser à la maison,

CJ7

- 191 E je l’ai écrite /hier /ok/ très bien / c’est du bon travail / s’il vous plaît↑/ **vous notez / pour:: / je vais vous donner/ un petit peu de travail à la maison / pour ce week-end / comme je suis très poli // je suis très poli / donc / je vais vous donner des exercices/ à faire / à écrire à la maison / pour ce week-end / pour lundi / d’accord↑ (...)**
 192 Sakura **(moue)**
 193 E si si euh:::
 194 Sakura **c’est beaucoup**
 195 E nan:
 196 Sakura **(rire)**
 197 E **ça va prendre 15 minutes / pas plus / 15 minutes / pas plus**
 198 Sakura oh non
 199 E **si si / très rapide /là vous::: / là/ là ça / vous l’avez fait / 5 minutes / ça prendra pas plus de temps / d’accord↑ / (...)**

il s'apprête à adopter un ton et un discours assez directif (« vous notez / pour:: ») puis se rétracte en adoucissant la formulation grâce à la prescription préfaçante accompagnée d'un minimisateur (« je vais vous donner un petit peu de travail ») et d'une justification (« comme je suis poli ») faisant référence à un moment de l'histoire interactionnelle précédant cet extrait où il expliquait le terme « poli ». Thierry va ensuite désamorcer la réticence de Sakura (« moue » et « c'est beaucoup ») par de nouvelles justifications pondérant la difficulté ou la quantité de travail requise (« ça va prendre 15 minutes », « très rapide »).

Au final, les enseignants de FLE, en contexte japonais, mettent au travail, lorsqu'ils donnent des consignes, toute une série de procédés discursifs au service de la relation interpersonnelle. Outre le caractère impositif de certaines consignes, c'est le caractère arbitraire de leurs choix apparaissant au fil du cours d'actions que Marinette et Thierry minimisent. Ils « favorisent une image consensuelle de la relation » (Vion, 1992, 114), ce qui ne les prive pas par ailleurs de rappeler aux apprenants, quand ils le jugent nécessaire, le rapport de places inhérent au contexte de classe.

3. Manifestations de l'autorité professorale

L'activité de ménagement des faces décelable dans le discours et les échanges prescriptifs côtoie, parfois de façon très rapprochée, l'expression d'un rapport d'autorité. Nous proposons de dessiner certains de ses aspects qui contribueront à le définir.

Tout d'abord, la transmission de consignes par l'enseignant contribue toujours, d'une façon ou d'une autre, à réitérer le caractère asymétrique de la situation et les rapports de place qui en découlent. Cependant, ce rappel impose un coût sur la relation. L'enseignant est alors soumis au problème de l'*Ego* et de l'*Alter* : préserver l'autre tout en se préservant. Face à cette « double contrainte », Kerbrat-Orecchioni (1992, 280-288) envisage trois possibilités : abandonner l'une des contraintes, adopter le compromis ou se réfugier dans le silence. Dans la section précédente, nous avons pu avoir un aperçu des conduites professorales de compromis visant à conserver un caractère harmonieux à la relation. En outre, la troisième option paraît *a priori*

difficilement concevable en classe de langue. Observons maintenant la première option, celle consistant à minimiser l’*Alter* au profit de l’*Ego*.

3.1 En présence d’un tiers, la dissymétrie refait surface

La classe de langue peut s’ouvrir à d’autres acteurs que l’enseignant et les apprenants. Dans notre corpus, différents “personnages” apparaissent et disparaissent au gré du déroulement de l’interaction. Lorsque l’enseignant s’adresse à un tiers (agent administratif, observatrice ou responsable administratif), il met en valeur du même coup le contraste existant entre les deux types de relation et les places ou rôles qui y correspondent : relation distante et asymétrique entre enseignant et apprenants, relation plus familière entre collègues. Par exemple,

CJ1

04	E	(à l’obs.) par contre euh XXX on pourrait les mettre/ ce serait plus sympa
05	Obs.	oui
06	E	on va mettre: les tables/ hein↑ / les tables / comme ça / on attend un peu pour euh// bon/

alors que Marinette en 04 adresse une requête adoucie à l’observatrice, sous la forme d’une proposition (emploi du modalisateur au conditionnel et justification ou “amoureux” au conditionnel « ce serait plus sympa »), la même requête est ensuite adressée aux apprenants en 06, mais de façon moins adoucie (un futur périphrastique et un « on » inclusif, suivi d’un « hein » final invitant à obtempérer). Cette différence de traitement rituel inscrit en creux la relation plus distante existant entre l’enseignant et les apprenants.

3.2 L’efficacité didactique avant tout

L’enseignant se positionne parfois de façon solidaire dans l’énonciation d’une consigne vis-à-vis d’un faire. Mais il peut aussi s’exclure rapidement du procès didactique et s’opposer à l’instance « apprenant ». Dès lors, les consignes sont énoncées selon l’opposition « je » ou « moi » vs « vous » ou « tu », rappelant ainsi de quel côté se situe l’expertise et réaffirmant non seulement les rapports de place exigés par la situation mais également ses prérogatives, les droits et devoirs qui incombent à chacun. Nous avons là une illustration de la manière dont se manifeste la valeur contractuelle de la consigne. Ce rappel intervient dans deux cas.

3.2.1 Les droits sont outrepassés

CJ1

- 92 E bien/ alors / nous allons commencer / donc / la première leçon / NON/ alors / **vous ne REGARDEZ pas votre livre** / d'accord d'abord / euh: je:: / simplement / **je vous explique** // dans::: nous allons commencer / les leçons/ à l'unité / sept / non non non non / **vous ne regardez pas (rires)**
- 93 As (rires)
- 94 E **vous ne regardez pas** hein / **je vous montre** / **seulement** / donc unité / sept / d'accord↑ / le groupe 1 / le groupe 1 / commence / à l'unité / euh: / à l'unité / 1/ d'accord↑ /

Le renforcement de la position d'autorité prend la forme d'énoncés métacommunicatifs à valeur taxémique, instructifs par ailleurs quant à la manière dont les enseignants se représentent leur fonction (« je vous explique », « je vous montre »).

CNA1-1270 : **je parle** alors MAINTENANT **VOUS ECOUTEZ** euh: Aylyn

Alors que Aylyn bavarde au moment où Raja commence à énoncer une consigne, celle-ci instancie en « je » vs « vous » s'adressant apparemment au groupe entier mais aussi à Aylyn⁹². Le rappel de sa prérogative, énoncée sur le ton de la menace, constitue la réponse à l'agression cérémonielle de Aylyn qui s'exprimait en même temps que Raja aux tours de parole précédents.

3.2.2 L'interaction ne progresse plus

Le ralentissement des échanges et des activités, quelle qu'en soit la raison, peut placer l'enseignant dans une situation inconfortable, voire menaçante pour sa face positive. Par exemple, le mutisme des étudiants japonais ou leurs mimiques faciales très perturbantes pour l'enseignant, ou ce qui peut s'apparenter à la logorrhée chez certains nouveaux arrivants, ralentissent le rythme et l'efficacité didactique. Les prescriptions qui y font suite laissent de côté le caractère polissant et contribuent alors souvent à raffermir la position d'autorité de l'enseignant, sous la forme d'un « moi je » expert s'opposant à un « vous » non expert mais susceptible de le devenir si un effort notable est fourni (« vous devez chercher »), comme le montre l'exemple ci-dessous :

CJ7

- 11 E nous allons travailler sur l'écrit / sur le dossier ECRIT // (**13 secondes**) unité 9 / et la partie / ECRIT / est-ce que quelqu'un peut me dire à quelle page c'est ↑ / à quelle page c'est↑ / quelle page↑ / du livre↑
- 12 As (**regards interrogateurs**)

⁹² Peut-être est-ce aussi une manière de minimiser la face de Aylyn en ne la prenant pas de front.

- 13 E **moi j’l’ai trouvée** / unité 9 // d’accord↑ // **vous devez chercher** dans le livre/ (*écrit au tableau*) l’unité 9 / et nous allons / travailler sur ECRIT / y’a deux pages //

De cette façon, les prescriptions sont des incitations à la prise de parole et à l’action.

De même :

CJ7

- 92 E même/ oui/ très bien // ok/ nous allons lire maintenant / la lettre / qui est euh: / à côté // (**8 secondes**) qui / veut lire cette lettre / s’il vous plaît↑ // (**9 secondes**) qui / veut lire cette lettre↑ /qui veut bien lire cette lettre/s’il vous plaît↑ / **JE ne veux pas lire cette lettre** // **Asuka** / **vous voulez bien commencer**↑ /s’il vous plaît↑/ vous pouvez lire/la lettre↑

dans ce début de séquence où une nouvelle action est prescrite, l’enseignant demande avec un souci de politesse à un apprenant (« s’il vous plaît » à deux reprises, « qui veut bien », effacement de la personne avec l’emploi de « quelqu’un » et de « qui ») de se porter volontaire pour lire la lettre étudiée. L’engagement dans la tâche est ainsi requis avec tact en laissant, pour commencer, le choix aux apprenants de se sélectionner. Cela participe aussi sans doute de sa stratégie d’entrée progressive dans la matière-langue. Mais comme ces derniers ne saisissent pas l’offre et demeurent silencieux (« (9 secondes) »), Thierry rappelle en accentuant sur le « je » qu’il ne fait pas partie de ses attributions, en tout cas dans le *hic et nunc* de la situation, de lire le texte (« JE ne veux pas lire »), puis accroît l’autorité entre « je, enseignant » et « vous, apprenants » par la sélection immédiate de Asuka, adoucie toutefois sur la fin pour équilibrer les forces. Le souci de préservation fait ainsi entrevoir ses limites, en particulier au regard du projet didactique et de la progression des activités.

Dans une optique presque similaire, il semble que dans la distribution des consignes, la relation de distance ou de pouvoir évolue proportionnellement à l’avancée dans les activités et sans doute proportionnellement à la compréhension/interprétation de la consigne par les apprenants. Il existerait ainsi un rapport entre politesse et progression dans la compréhension du faire, du dire de faire. L’atténuation de la menace potentielle et les procédés de politesse viendraient en quelque sorte compenser au début des activités le caractère impositif et le rapport inégal aux savoirs ou savoir-faire entre les interactants. Puis, l’entrée dans l’activité et la compréhension des attentes permettraient de mettre de côté les enjeux de figuration

et de politesse⁹³ au profit de l'avancement de l'action didactique. Cette hypothèse s'appuie en particulier sur l'observation de cet extrait :

CJ1

- 188 E (...) **(8 secondes) est-ce que vous pouvez / trouver / des questions / à poser sur / les deux dialogues↑** chacune / chacun d'entre vous / **va essayer / de / poser une question** / aux autres étudiantes / questions sur le dialogue / **vous comprenez ce que je demande↑ / oui↑** // alors / chacune / cherche / une question / **vous allez faire une question** / et vous la posez / à quelqu'un / du groupe / ça va↑ // alors / **Hoshi/ vous avez une question ↑ (5 secondes)**
(...)
- 190 E non↑ vous n'avez pas trouvé de question↑ **essayez de:: de trouver /une question/** sur les deux dialogues // **(31 secondes) est-ce que vous comprenez↓/ ce que je demande↓/ vous comprenez bien↑** / bon par exemple / moi moi /je fais une question / d'accord↑ / je fais une question / euh: je dis euh: / qu'est-ce que M. Dubois / veut acheter↑ / et je pose la question / à Mizuki / qu'est-ce que M. Dubois veut acheter↑
(...)
- 192 E bien / **Mizuki / vous faites une question vous posez une question/ à quelqu'un/ à vous (25 secondes)**
(...)
- 196 E qu'est-ce qu'est-ce qu'elle trouve euh:/ dans le magasin↑ / c'est ça↑ / c'est ce que vous voulez demander↑ / alors alors / **la question de Mizuki / vous / vous répétez/ plus fort**
(...)
- 202 E Sakura / voilà la victime (*rires*) alors/ alors / **vous répondez / Sakura↑**
(...)
- 211 E **d'accord↑** elle trouve un pull/ bon / alors / **Sakura/ vous posez une question à quelqu'un**
(...)
- 241 E **une autre question**
(...)
- 257 E alors: **il faut répondre↑/** donc / regardez Miyako/ la cravate // coûte / combien↑

Les premières prescriptions en 188 et 190 de la consigne, ponctuées de longs silences, sont agrémentées de formulations polies (« est-ce que vous pouvez... », « vous allez faire », « vous avez une question↑ », « essayez de trouver », etc.) disparaissant au fur et à mesure que les apprenants « entrent » dans la réalisation de la tâche demandée. Les prescriptions suivantes, au service de l'étayage, sont plus directes, plus directives et plus elliptiques (192 « vous faites une question », 211 « vous posez une question », 241 « une autre question »). Cette diminution de la politesse va de pair avec la stratégie explicative de l'enseignante consistant à montrer le modèle attendu (« bon par exemple moi je fais une question »). Celle-ci abolit l'intervalle temporel séparant l'annonce du faire et le faire lui-même⁹⁴. La nécessité de l'efficacité didactique l'emporte ici sur

⁹³ Il ne s'agit alors pas tant de manifestation d'autorité que d'une certaine neutralisation des enjeux figuratifs. On peut parler alors d'« apolitesse » (Kerbrat-Orecchioni, 2002b, à la suite de Lakoff, 1989).

⁹⁴ Intervalle qu'on retrouve dans les formulations au futur périphrastique.

celle du travail rituel⁹⁵. Toutefois, le sacrifice sur le plan de la politesse (et en particulier de la face négative) est compensé par le gain du point de vue de la réalisation de la tâche, et donc du point de vue de la face positive des apprenants et de celle de l’enseignant.

3.3 Positions agentives : à qui profite l’action prescrite ?

La manière dont les interactants, en particulier l’enseignant, indiquent, dans leur discours et sur le plan énonciatif, leur position subjective vis-à-vis de l’action prescrite⁹⁶, peut révéler des formes plus masquées de l’autorité. Comment l’enseignant se situe, à travers son discours, par rapport à cette action prescrite, qu’il s’agisse d’un faire ou d’un dire, et comment situe-t-il l’apprenant ? Pour tenter d’éclaircir ce point, il nous a semblé logique de recourir aux rôles sémantiques attribués dans les énoncés prescriptifs aux agents et élaborés par Fillmore (1975), d’obédience générativiste, à travers la grammaire casuelle, dont l’efficacité opératoire a déjà été démontrée par Moirand (1988) ou plus récemment par Bronckart et Machado (2005)⁹⁷. Les rôles sémantiques sont déterminés par rapport au prédicat ou au « nœud verbal » (Moirand, *ibid.*, 149) contenu dans un énoncé, et correspondent aux diverses relations profondes liées à ce prédicat, appelées des « cas » ou « fonctions sémantiques ». L’auteure (*ibid.*), à la suite de Fillmore, en détermine six « directement liés au nœud verbal » :

Agent - A	Être animé instigateur de l’action principale et parfois instigateur de l’action secondaire exécutée par le contre-agent.
Contre-Agent- CA	Être animé qui est conduit à l’action par A (ou par l’intermédiaire de I).
Bénéficiaire - B	Être animé qui “reçoit” ou “ressent” les bénéfices de l’action.
Instrumental - I	Objet ou phénomène abstrait dont se sert l’agent pour mener l’action.
Objet - O	Objet ou phénomène abstrait sur lequel s’exerce l’action.

Dans le discours prescriptif, l’agent de la tâche est la plupart du temps l’apprenant, puisqu’il effectue l’action prescrite. L’enseignant met alors sur le devant de la scène énonciative un « vous » et efface son propre ancrage. On note une structure prédicative récurrente « vous + faire quelque chose ». Toutefois, l’enseignant se

⁹⁵ En effet, l’enseignante concevra plus difficilement que les apprenants n’aient toujours pas compris la tâche à réaliser après qu’elle ait montré le modèle et fait avec eux. Par conséquent, elle fait passer le ménagement des faces qui ne se justifie plus, au second plan.

⁹⁶ C’est ce que nous avons désigné par positions agentives.

⁹⁷ Dans son modèle psycho-social de la pragmatique, Filliettaz (2002) ne considère pas cet aspect discursif de la prise en charge énonciative et du rapport (inter)subjectif que les acteurs entretiennent avec l’action.

positionne aussi fréquemment dans son discours 1) comme l'agent de l'action à réaliser, et les apprenants se trouvent alors en position de bénéficiaire ou de contre-agent, ou 2) comme le bénéficiaire ou contre-agent, c'est-à-dire que les activités menées par les apprenants le sont pour le bénéfice de l'enseignant.

Des données quantitatives permettent de mettre en évidence des variations selon les interactions-cours et les enseignants. Nous avons relevé les occurrences suivantes :

1) « Je (A-enseignant) Vous/Tu (B ou CA-apprenant) faire quelque chose » :

CJ4 – 01 / Thierry : je vais vous demander de bien vouloir parler – 61 : je vais vous expliquer

CJ7 – 47 / Thierry : je vous laisse 5 minutes – 191 : je vous donne des exercices

CJ1 – 94 / Marinette : je vous montre seulement

CJ3 – 12 / Marinette : je vous donnerai les textes – 150 : je vous donne un petit texte

CNA1 – 343 / Raja : j'vous demande de dessiner le plan – 1257 : je vous attends dépêchez-vous un peu

CNA2 – 85 / Raja : je te donne euh: tu fais Eric

CNA5 – 33 / Raja : ce que je vous demande c'est / à chaque fois de situer le magasin – 236 : Tayeb / je te parle

L'enseignant est "aux commandes" et ordonne, dans tous les sens du terme, le faire réalisé par l'apprenant (en tant que bénéficiaire ou contre-agent).

2) « Vous/Tu/Quelqu'un (A-apprenant) Me/M' (B ou CA-enseignant) faire quelque chose » :

CJ7 – 11 / Thierry : est-ce que quelqu'un peut me dire – 12 : quelqu'un peut me donner – 47 : vous me dites après annonce 2 – 138 : vous allez me dire maintenant ce qu'a fait Cécile

CNA1 – 357 / Raja : vous allez me dessiner le chemin – 620 : il faut me dire par où il passe – 1119 : tu me ramènes un mot – 1193 : tu me sors ton carnet d'absences – 1384 : vous me dites de quel endroit il s'agit

CNA2 – 169 / Raja : tu me coupes pas la parole – 259 : Tayeb / tu vas me dire avec précision/ où se trouve la salle des professeurs – 170 : d'accord tu me fais une phrase

CNA5 – 84 - Raja : à chaque fois vous me dites pour acheter un tube d'aspirine pour acheter du pain

Là encore, l'enseignant ne s'efface pas de la scène praxéologique. Il se fait bénéficiaire ou contre-agent de l'action des apprenants.

De même, lorsque nous effectuons le relevé des occurrences de ces deux structures prédicatives dans l'ensemble des séquences prescriptives du corpus, nous obtenons ce tableau statistique :

	1) « Je (A) Vous/Tu (B ou CA) faire quelque chose »	2) « Vous/Tu/Il faut (A) Me/M' (B ou CA) faire quelque chose »
CJ1	16	0
CJ3	6	0
CJ4	6	0
CJ7	5	7
CNA1	7	14
CNA1'	5	7
CNA2	5	4
CNA5	3	2

Lorsque l’enseignant s’ancre explicitement dans son discours, il ne le fait jamais comme bénéficiaire ou contre-agent dans CJ1, CJ3 et CJ4, mais comme agent uniquement, plaçant les apprenants dans la position de celui qui reçoit ou qui réagit, et se plaçant lui-même dans la position de celui qui transmet, qui donne. Cette configuration s’observe pour tous les enseignements dispensés par Marinette (CJ1 et CJ3), et pour l’enseignement de phonétique de Thierry, pour lequel le dispositif technique et le format de communication qui en découle (voire les activités proposées) impose un format vertical des échanges et des rapports de place. Quoiqu’il en soit, cela renforce la distance et le pouvoir entre les interactants et réfère plutôt à une conception dirigiste ou au moins fortement asymétrique de l’enseignement et de l’apprentissage.

En outre, on relève un nombre d’occurrences plus élevé de la structure « Vous (A) / Me (B ou CA) faire quelque chose » dans CNA1, qu’il est plus difficile d’expliquer sans le contenu propositionnel. Parmi les 14 occurrences, 5 d’entre elles concernent une consigne ou un guidage d’activité, et 7 s’appliquent à des injonctions non didactiques en situation souvent conflictuelle (« tu me donnes ton carnet ») où l’enseignante s’apprête à sanctionner. Au caractère répressif des prescriptions correspondrait de la sorte une structure préférentielle, et par voie de conséquence un cadre intersubjectif d’action où l’enseignant est plus systématiquement le contre-agent, celui qui est contraint d’agir en réaction à une conduite non conforme.

Cela dit, en sillonnant le corpus, nous remarquons que la structure 1 est plus présente en ouverture (prescription préfaçante⁹⁸) et en clôture d'interaction-cours. Elle réfère alors à l'enseignant-agent déployant sa planification, son projet. En revanche, la structure 2 s'observe davantage pendant la réalisation des activités didactiques.

La présentation des activités et des tâches en début de séquence ou d'interaction-cours renferme une valeur illocutoire atténuée d'ordre. Elle prépare, met en forme ou préface les activités, manifeste l'intention communicative de l'enseignant, et renseigne sur le positionnement agentif et énonciatif de celui-ci. La prescription en « nous » (je+vous) est souvent privilégiée. Elle contribue à créer ou renforcer le cadre collectif et (faussement) égalitaire de l'interaction didactique. Ainsi dans cet extrait,

CJ1 – 166 / Marinette : (...) bien / alors / **nous allons:: nous allons lire / le dialogue** / le premier dialogue / alors voyons / **Asuka / vous êtes M. Dubois** / et puis euh: / Mitsuko / vous êtes / la vendeuse

s'il inscrit bien tous les acteurs dans une activité de lecture, le pronom inclusif « nous allons » ne garantit toutefois pas l'égalité des rôles praxéologiques, puisque seuls les apprenants lisent le dialogue. En revanche, le « vous » ne dissimule pas la dissymétrie : CNA5 – 28 / Raja : non non / **vous allez écrire un texte.**

Par ailleurs, il convient de remarquer que d'un contexte à l'autre, ces prescriptions préfaçantes sont quantitativement inégales. Nous avons fait le relevé des formes⁹⁹ :

	Nous allons/on va + verbe infinitif, avec valeur illocutoire d'ordre	Vous allez/tu vas + verbe infinitif	Total
CJ1	16	6	22
CJ3	8	9	17
CJ4	7	6	13
CJ7	13	5	18
CNA1	10 ¹⁰⁰	12	22
CNA1'	2	9	11
CNA2	1	4	4
CNA5	0	2	2

⁹⁸ Voir p. 280, note 2, section 1.1, chapitre 2 *supra* pour une définition des prescriptions préfaçantes.

⁹⁹ Nous nous sommes appuyée sur une fonction informatique de recherche systématique de mots du logiciel Word et avons pris en compte et comptabilisé les énoncés à valeur illocutoire directive.

¹⁰⁰ Dont six prescriptions consécutives « on va corriger ».

Dans CJ1, le nombre important des prescriptions à la première personne du pluriel sert davantage le commencement de l’histoire interactionnelle commune, puisqu’il s’agit de la première interaction-cours de la session entière. D’une part, un certain nombre de règles et d’informations sont données à cette occasion, et s’appliquent pour toute l’histoire qui suivra. D’autre part, dans le corpus Japonais, les énoncés préfaçants sont répétés de nombreuses fois.

Enfin, la disparité des emplois entre Raja, préférant « vous allez... » exclusif, et Marinette ou Thierry, préférant « nous allons ... » inclusif, est à l’image de la relation prévalant de manière générale au sein des échanges. En contexte collégien, les relations de pouvoir et de distance, autrement dit l’autorité, sont plutôt exacerbées (et nous allons développer cet aspect dans la section suivante) et en contexte universitaire, les relations de pouvoir sont fortes¹⁰¹, mais l’axe de la distance est plus “soigné” et l’autorité, plus diffuse et plus masquée.

4. Prescription et communication conflictuelle

Le durcissement du discours prescriptif, et les positions d’autorité qu’il génère, peut aller jusqu’à la « suspension de l’exercice de règles de politesse » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 255). Jusqu’à maintenant, le discours d’autorité et le poids du FTA ne remettaient pas réellement en cause le caractère coopératif des interactions prescriptives. Cependant, dans le corpus Nouveaux Arrivants, il arrive que les prescriptions se meuvent en discours répressif et explicitement agonale. Dans cette configuration, les participants, apprenants et enseignant, non seulement ne prennent plus de précautions cérémonielles, mais en plus tentent par divers moyens de commettre des FTA.

4.1 Impatience professorale et conduites subversives des apprenants

Un premier signe récurrent du durcissement de l’interaction se fait jour à travers l’impatience de l’enseignante, exprimée par des injonctions « allez », « allez on travaille », « dépêchez-vous un peu », « je vous attends », « Yacoub, je t’attends », « c’est bon on peut y aller », etc. Les nombreux décrochages et autres séquences latérales qui ne

¹⁰¹ Souvenons-nous aussi de la verticale d’une activité horizontale dans le chapitre 1 sur l’organisation des échanges.

concernent plus l'enjeu didactique, provoquent souvent l'empressement, voire la brusquerie de l'enseignante, fatiguée de devoir incessamment ramener l'attention vers son enjeu, à l'instar de l'extrait suivant.

CNA1'

17	E	<u>oui Jalil/ tu veux bien nous lire euh: avec précision</u>
18	Abdel	<u>oh moi moi Madame</u>
19	Touria	<u>c'est pas moi</u>
20	Tayeb	<u>ici à peu près</u>
21	Abdel	Madame=
22	Yacoub	=Madame Madame
23	Abdel	rendez-vous à la
24	E	allez/ oui
25	Jalil	rendez-vous à la=
26	E	=TAYEB ET CHOUKRI/ j't'ai pas mis là-bas pour que tu discutes avec lui hein
27	Tayeb	Dieu tout puissant (6 secondes)
28	E	vas-y

17, Raja demande à Jalil, avec cérémonie (par une formulation indirecte), de lire. En 25, celui-ci commence la lecture. Mais il est immédiatement interrompu par Raja qui demande en criant et de façon elliptique à Tayeb et Choukri de se taire et de participer à la lecture. La réaction ébahie de Tayeb en 27 exprimée en L1, suivie d'un silence complet, montre la violence de la manifestation de l'impatience professorale. On glisse ainsi très vite des actions de discours poli à l'impolitesse et au conflit ouvert. Le processus d'escalade vers l'impolitesse ou ce que Kerbrat-Orecchioni (1992, 145) nomme le « cycle agonale » est très rapide. Les prises de parole inopinées, la communication parallèle entre certains apprenants, autant d'« agonem¹⁰² » très offensants pour l'enseignante, déclenchent les hostilités et conduisent parfois celle-ci à « jouer » le même jeu qu'eux. Il existe une surenchère dans l'expression du conflit, qui, bien qu'elle n'emprunte pas pour l'une et les autres le même chemin discursif, aboutit aux mêmes effets. Elle s'exerce chez l'enseignante par des injonctions ou des commentaires évaluatifs menaçants, connotés négativement.

Des énoncés à modalisateur de certitude avec accentuation comme CNA1-797 : « chut: / Choukri/ c'est **VRAIment la dernière fois** là », des sous-entendus¹⁰³ adressés à

¹⁰² Terme (et notion) que Kerbrat-Orecchioni (1992) prête aux marqueurs de conflit.

¹⁰³ Le sous-entendu est une inférence contextuelle, c'est-à-dire une proposition implicite dont le « décryptage » dépend du contexte, alors que le présupposé est une inférence de langue, déductible de tout énoncé quel que soit son contexte d'usage. La communication conflictuelle dans ce corpus est souvent basée sur le sous-entendu, l'insinuation, définie comme un « sous-entendu malveillant »

Choukri tels que : CNA1-1070 : « tu prends la règle/ tu prends des crayons de couleur/ tu fais ça bien / **pour une fois** » ou encore cet extrait :

CNA1

560	E	<u>allez Choukri t’as fini là↑</u>
561	Choukri	ouais
562	E	ça m’étonnerait non
563	Malik	<u>MADAME</u> (<i>plus fort</i>)
564	Choukri	#si#
565	E	non
566	Choukri	pourquoi tu dis ça↑
567	E	là tu m’donnes un plan pour aller au club euh: / je sais pas où il est hein↑

En 560, Raja adresse à Choukri une requête indirecte visant à vérifier son orientation dans la tâche en cours et lui intime implicitement de s’engager plus visiblement (valeur illocutoire injonctive dérivée). Mais devant la réponse apparemment non satisfaisante de celui-ci, l’enseignante commet un FTA de réfutation (562) et une confrontation (564-565) s’engage entre les deux. Celle-ci aboutit en 567 à un jugement négatif du travail de Choukri, ne donnant lieu à aucun commentaire cognitif positif ou procédures d’étayage. La lutte implicite pour la position dominante est incessante entre les deux protagonistes. Cependant, l’intervention étonnée, voire vexée, de Choukri en 566 laisse penser que sa réponse en 561 était sincère. Le conflit se loge en conséquence au niveau de la relation mais aussi au niveau des attentes ou exigences non concordantes entre l’enseignante et Choukri. Celui-ci pense effectivement avoir fini son travail quand l’enseignante lui démontre l’inverse et reprend (momentanément) la position d’autorité. Mais poursuivons l’observation de la réaction de Choukri quelques tours de parole plus loin.

CNA1

582	Choukri	<i>(se lève pour aller vers le bureau où E est assise)</i> Madame/ ça ça / ça on fait comme ça↑
583	E	XXXXXXXX
584	Malik	eh Zineb / prête-moi ta gomme / Zineb donne-moi ça
585	Choukri	<i>(ayant fini de consulter E)</i> j’ai tout copié (en faisant référence aux papiers sur le bureau de E)
586	Malik	donne-moi ta gomme
587	E	(en regardant Choukri) n’importe quoi/ vraiment euh::

En 582, Choukri semble se plier aux exigences de travail et coopérer : il se déplace vers l’enseignante pour lui demander des précisions. Pourtant, son intervention de 585 en L1 invite à une autre interprétation. En effet, si sa requête et son déplacement

(Kerbrat-Orecchioni, 1986, 43), ou l’allusion, conçue comme un sous-entendu faisant implicitement référence à un élément, une information connue des participants à l’échange.

s'inscrivent bien dans les clauses du contrat didactique en vigueur et répondent aux attentes professorales, on peut supposer qu'il tente réellement de coopérer, mais vainement du fait des images souvent négatives que l'enseignant véhicule dans son discours à son encontre. En réalité, son engagement coopératif est feint 1) dans le but de se conformer à l'image d'impudent et d'effronté que les autres apprenants véhiculent de lui et qu'il souhaite véhiculer auprès des autres (ce qui lui permet de rétablir l'affront subi publiquement aux tours 560-567) et 2) dans le but de récupérer une partie du pouvoir que lui octroie l'occupation exagérée de la scène sociale (en fanfaronnant publiquement dans la classe qu'il a triché en regardant les notes de l'enseignante). Mais sa feinte peut également signifier à l'enseignante : « voyez comme je suis capable de coopérer (tour 582), mais je préfère fanfaronner parce que l'enjeu n'en vaut pas la chandelle ». En tout état de cause, cela constitue une manœuvre supplémentaire d'insubordination que Raja tente de minimiser par un commentaire négatif de sa conduite. Ainsi cet extrait, dans lequel la prescription est certes plutôt implicite, montre comment le "jeu" des images et des interprétations façonne les conduites dans un rapport réciproque entre les discours et les représentations.

Face aux injonctions ou prescriptions de Raja, Choukri ne poursuit pas réellement un but d'apprentissage, même si ses attitudes le laissent supposer. Il donne le change afin de remplir en apparence les exigences de l'enseignante et de se conformer à ses devoirs d'apprenant. Il semble ainsi relativement bien maîtriser certains rituels de classe. Mais il ne met pas cette maîtrise au service des enjeux d'apprentissage ; il les détourne pour servir ses propres intérêts (valorisation de sa face positive auprès de ses pairs).

4.2 Exclusion symbolique et accentuation de l'insécurité dans l'apprentissage

Ce jeu des images peut encore s'observer dans d'autres énoncés prescriptifs qui signifient implicitement, selon notre hypothèse, la mise à l'écart du participant à l'interaction didactique et plus globalement à la scène didactique. Ainsi :

CNA1' – 235 / Raja : vous m'indiquez pas la direction exacte / vous me dites c'est par là-bas mais euh: vous me dites pas c'est à droite à gauche quand tu arrives / si vous me dites euh::/ si vous faites un plan/ vous passez tout droit/ après vous allez à droite/ ensuite vous prenez euh: la rue en face/ vous arrivez à Carrefour ça c'est un plan précis/ exact/ d'accord // **tiens on va demander à Tayeb s'il a compris ce que j'ai dit**

dans ce tour de parole, l’enseignante explique la notion sémantico-grammaticale de localisation précise/imprécise. Alors qu’elle s’aperçoit sans doute que Tayeb n’écoute que d’une oreille, elle lui pose une question (demande de dire) dans sa dernière intervention. Les positions énonciatives qu’elle y établit et le ton ironique (matérialisé par une intonation montante et par la particule « tiens ») déclenchent alors un FTA assez rude pour Tayeb, pris en flagrant délit de non participation. Le « on », correspondant à un « je+vous qui écoutez, à l’exception de Tayeb », couplé à un « illoiment » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 208), accentue la mise à distance et paraphe la totale opposition entre Tayeb et le reste de la classe. Le schéma de réception met ici en évidence un trope (faire mine de s’adresser au public tiers pour s’adresser en réalité à un participant en particulier, mais dans le but implicite de le désavouer), bien qu’elle tente ensuite en 243 de le “raccrocher” à l’enjeu en réitérant sa question sur un ton plus neutre. La suite du déroulement de cette séquence fait référence au « mésengagement » dans l’apprentissage, du moins de la scène didactique, analysé en section 3.1 du chapitre 2 *supra*. Ce mésengagement peut aussi, par conséquent, être renforcé par la relation conflictuelle existant entre les participants.

Un autre exemple d’injonction un peu brutale, et non sans conséquences potentielles sur les occasions d’apprentissage, peut être soumis à l’interprétation.

CNA2

- | | | |
|-----|--------|--|
| 121 | Gulnar | XXX |
| 122 | E | vous n’avez pas.....↑ on n’entend rien hein |
| 123 | Gulnar | (<i>assez bas</i>) vous nevez pas |
| 124 | E | vous n’Avez pas |
| 125 | Gulnar | (<i>plus fort</i>) vous n’avez pas |
| 126 | As | (<i>petits rires</i>) |

Gulnar, apprenante kurdophone, très peu scolarisée antérieurement, très inhibée dans ce cours et assez délaissée par l’enseignante, est chargée de lire le dialogue, ce qu’elle fait avec peine. Là encore, le « on », égal à un « je + eux, à l’exception de Gulnar », place l’apprenante dans une position inconfortable, renforcée par le « rien » et la particule finale « hein » à valeur injonctive. L’intervention de l’enseignante est menaçante pour l’image que Gulnar peut se faire d’elle-même (sa face positive) et de la situation d’apprentissage. De plus, le renforcement de la distance et de la relation verticale ampute l’assurance et la sécurité linguistique dont l’apprenante a besoin. Cette conduite parfois peu précautionneuse de Raja trouve

sans aucun doute son fondement dans sa difficulté à gérer l'interaction didactique et à conserver sa place et son rôle tels qu'elle se les figure.

4.3 Injonction allusive, négociation et enjeux de pouvoir

En situation coopérative, une consigne enchaîne préférentiellement la réalisation de l'action prescrite. Cependant, dans un contexte interactionnel agonal, les réactions impolies, telles la réfutation, les rebuffades et l'insolence peuvent devenir les enchaînements non préférentiels. Elles indiquent la production de taxèmes de position haute¹⁰⁴ alors que les participants qui les produisent occupent la position institutionnellement basse. Par exemple, les interventions de Choukri s'apparentent souvent à l'insolence. Nous faisons état d'un cas d'injonction implicite, cachée par l'annonce d'une sanction formulée comme une assertion, et faisant l'objet de réfutation de la part de certains apprenants. Il présente un triple intérêt, tant du point de vue de l'activité de négociation du rapport de places (4.3.1), de la négociation du sens qu'elle occasionne (4.3.2) que du point de vue de non conventionnalité de l'injonction pédagogique (4.3.3).

CNA1'

59	E	je crois qu'tu vas rire moins tout à l'heure hein↑	Taxème de position haute pour Choukri
60	Choukri	hein↑	Taxème de position haute obligeant Raja à répéter
61	E	je crois qu'tu vas rire moins	
62	Choukri	toi↑	
63	E	toi	
64	As	(rires)	
65	Choukri	qu'est-ce que t'as à rigoler à chaque fois↑	
66	Malik	il faut l'accrocher	
67	Choukri	XXXXX	
68	Zineb	elle t'a dit qu'à la fin c'est elle qui va rire de toi	
69	Choukri	elle a de la chance	
70	Zineb	(rires)	{ Taxèmes de position haute
71	E	j'ai pas dit ça Zineb	Tentative de garder la position haute
72	Zineb	si	Taxème de position haute
73	Touria	ben ouais	
74	Malik	non non elle a dit que lorsque tu vas aller chez M. Brun c'est elle qui va rigoler	
75	E	LUI/ il va rire moins une fois qu'il sera chez M. Brun	
76	Touria	<u>oui c'est ça</u>	
77	Zineb	<u>eh ben oui/ c'est ça</u> que j'ai dit	Taxème de position haute
78	E	non	
79	Touria	si	
80	Choukri	(à E) vas-y / dis toi Madame	idem
81	Tayeb	qu'est-ce qu'elle a dit↑	
82	Zineb	c'est ce qu'elle a dit	

¹⁰⁴ Le taxème est dit de « position haute » lorsqu'il menace les faces d'un destinataire et est dit de « position basse » lorsqu'il menace les faces de celui qui les produit.

83	Touria	XXXX il va aller chez M. Brun/ voilà	Tentative de rééquilibrage des positions
84	Zineb	voilà	
85	Choukri	*****	
86	Farida	*****	
87	E	bon/ on peut continuer là↑	Réorientation de l’enjeu

En 59, par une assertion menaçante, Raja annonce implicitement une sanction sous la forme « si p, alors q » (« si tu ne te calmes pas immédiatement, tu iras chez M. Brun, le CPE »), ayant valeur implicite d’injonction (« par conséquent, calme-toi »)¹⁰⁵. Cela survient à la suite d’une entreprise de déstabilisation conduite en langue première par Tayeb et Choukri (40-56) consistant à mener un dialogue simulé entre un maître réprimandant un élève. Ils occupent ainsi la scène interactionnelle, les autres étant quasiment réduits à une position de *stand-by*.

4.3.1 Négociation des places

Le premier intérêt de cette sanction est qu’elle est énoncée de telle façon que les apprenants, et en particulier Choukri, n’en comprennent pas le sens. Elle provoque alors une séquence latérale de négociation métalinguistique collective. Raja récupère sa position haute et son pouvoir par le caractère injonctif de l’intervention, mais aussi parce qu’elle relègue les apprenants dans la sphère de l’incompétence langagière¹⁰⁶, et de la non expertise, après un moment où Tayeb et Choukri s’étaient arrogés le pouvoir interlocutif. Pourtant, la séquence de négociation, où se manifeste le désaccord, va renverser progressivement les positions (*cf.* les taxèmes notés ci-dessus). Choukri fait d’abord répéter l’injonction (60-62), ce qui met Raja dans une position réactive. Puis Zineb s’immisce et s’allie à Choukri contre l’enseignante pour proposer en L1 à ce dernier son interprétation de l’injonction (68). Elle se fait son interprète en excluant Raja du format interlocutif (« elle » : usage de la troisième personne). L’intervention 69 (« elle a de la chance ») porte le désaccord sur le plan ironique tout en maintenant l’exclusion. En 71, Raja s’interpose dans la coalition Choukri-Zineb et entre en désaccord avec cette dernière, qui lutte pour sa position haute (72), tout comme Touria en 79. Ainsi, le conflit se déplace et s’étend. Malik

¹⁰⁵ Ou plus exactement d’où il faut extraire une inférence d’injonction. Le calcul interprétatif de cet énoncé est relativement complexe pour les apprenants en L2.

¹⁰⁶ Et notamment l’incompétence à discerner les différentes valeurs pragmatiques de son énoncé. Il est difficile de dire s’il s’agit là d’une stratégie intentionnelle de sa part, mais on peut raisonnablement le penser puisque depuis le début de cette interaction-cours, elle tente par différents moyens de « calmer le jeu » et de conserver sa position dominante. L’injonction allusive et implicite, à valeur taxémique forte et sous couvert de la menace de sanction, place Tayeb et Choukri résolument en position basse.

propose aussi son interprétation, invalidée, puis reformulée par Raja (75), et confirmée par Touria. Enfin, l'antagonisme interprétatif conduit Choukri à faire descendre encore un peu plus Raja de sa position dominante. En effet, par un phénomène de troncation¹⁰⁷ et sur le mode impératif, il sélectionne celle-ci en 80 pour lui demander de formuler elle-même le sens de ses propos (« vas-y / dis toi Madame »). Il se pose en arbitre, décidant à qui revient le droit de proposer la signification. Elle est reléguée dans la position de tiers exclu de la coalition des apprenants (Choukri-Zineb-Malik-Tayeb). Raja choisit finalement l'évitement et le silence¹⁰⁸, attendant le calme pour reprendre la direction des échanges (en 87), au détriment d'une explication métalinguistique par exemple sur la question du sujet et de l'objet de l'injonction (lui/elle va rire). Le rapport d'asymétrie est provisoirement déplacé et l'ordre social subverti.

4.3.2 Négociation du sens

Le second intérêt de cet extrait tient au malentendu que provoque la sanction-injonction de Raja et à la négociation des implicites qu'elle occasionne. En effet, cet échange donne lieu à une recherche compétitive d'intercompréhension découlant d'un malentendu portant sur la valeur illocutoire de l'acte de langage. Il nécessite de la part des apprenants une recherche des inférences ou un « calcul interprétatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Or, dans cet exemple précis, l'organisation des implicites est graduelle. Il faut d'abord comprendre le sens littéral. C'est ce que fait Zineb en 68, mais de façon infructueuse. Néanmoins son intervention actualise le malentendu signalé un peu plus tard par l'enseignante elle-même (« j'ai pas dit ça Zineb »). Ensuite, un second degré de compréhension concerne l'acte de sanction sous-entendu sous la menace, "inférable" à partir de « rire moins tout à l'heure ». C'est ainsi Malik qui apporte sa contribution pour lever une partie de ce niveau d'implicite (« tu vas aller chez M. Brun »). L'autre partie étant incorrecte (« elle va rigoler »), c'est Raja qui complète ensuite (« LUI/ il va rire moins quand il sera chez M. Brun »). Et enfin, un troisième degré de compréhension s'applique à l'acte

¹⁰⁷ La troncation correspond à l'absence d'une intervention normalement attendue (ici une intervention réactive de Raja sur ce qu'a effectivement dit Zineb) et supplantée par une intervention tierce. Pour plus de précisions, voir Kerbrat-Orecchioni (1990, 235) ou (1995).

¹⁰⁸ Rappelons la double contrainte de l'*alter* et de l'*ego* face au ménagement des faces et les trois issues que nous mentionnions en début de section 3. : abandonner l'une des deux contraintes, trouver un compromis ou se réfugier dans le silence. Il semble que finalement Raja ait, dans cette situation inextricable de « profanation cérémonielle », choisi le silence.

d’injonction (« je te demande de te calmer ») non explicité dans l’échange, puisque Raja préfère insister sur la conséquence (« tu vas rire moins ») d’une prescription qui ne serait pas suivie d’effets visibles. On peut supposer que ce dernier implicite est plutôt un présupposé qu’un sous-entendu. En effet, la logique (ou le script, les prémisses, l’univers partagé) veut que la profération d’une sanction imminente est aussi sinon un ordre, du moins une invitation franche (une injonction) à modifier son comportement. Ce troisième degré est inscrit en langue, et à ce titre, demeure implicite dans l’échange métalinguistique.

Cet extrait montre ainsi la capacité des apprenants à se coordonner dans la recherche du sens et à occuper leur parcelle d’action conjointe (et leur part du contrat didactique¹⁰⁹), leur aisance dans l’occupation de nombreux rôles interlocutifs et praxéologiques, voire surtout, ceux qui ne leur incombent pas. Il illustre aussi leur compétence interactionnelle de négociation qui déstabilise l’enseignante. Mais là encore, les échanges ne se situent pas tant sur le plan de l’apprentissage (négociation métalinguistique et métacommunicative, par incidence) que sur celui de la relation (négociation des places). Ce sont les identités personnelles qui sont en jeu, autant que les identités professionnelles ou institutionnelles. On peut pourtant supposer que le déplacement de ce désaccord sur la scène didactique (donc en “didactisant” et en étayant l’objet du désaccord) aurait pu résorber ou atténuer le conflit en rééquilibrant la communication vers le contenu, éviter à l’enseignante l’outrage subi et de la sorte donner l’occasion aux apprenants d’exercer leur compétence à chercher le sens et peut-être de construire des connaissances. La didactisation permet à court terme de désamorcer les conflits, ou du moins de ne pas les envenimer.

4.3.3 Relation interpersonnelle et “clarté” des prescriptions

Nous retenons de l’analyse minutieuse du corpus que la formulation de la consigne est liée aussi à des enjeux figuratifs et interpersonnels non négligeables. Le caractère non conventionnel¹¹⁰ de la forme de l’injonction ou de l’avertissement (celle insinuée de se taire et de se calmer) explique l’émergence de cette séquence de négociation. La conventionalité formelle (Searle, 1982) de certains actes de langage indirects et

¹⁰⁹ Mais contrevenant à certaines clauses du contrat pédagogique ou disciplinaire.

¹¹⁰ Tant du point de vue linguistique que du point de vue interactionnel (enchaînement préférentiel). C’est là le troisième intérêt de cette injonction pédagogique implicite.

leur caractère conventionnellement poli s'opposent à la non conventionalité. La première indique que certaines formulations et surtout leurs interprétations font l'objet d'une convention linguistique. En effet, on s'accorde pour dire que, quel que soit le contexte de leurs réalisations, elles signifient toujours à peu de chose près la même chose. Il en va ainsi des requêtes indirectes du type « pouvez-vous lire s'il vous plaît » qui assurent la compréhension et l'efficacité pragmatique. En outre, d'un point de vue séquentiel et interactionnel, la consigne énoncée sera conventionnellement suivie par l'action (de dire ou de faire) qu'elle requiert. Dans nos corpus, l'indirection est essentiellement conventionnelle et, pour cette raison, n'est pas l'objet de malentendu majeur ou d'interprétations erronées¹¹¹. Par contre, pour les formulations non conventionnelles ou *hints* (Brown et Levinson, 1987), la valeur illocutoire ou interactive est très fortement dépendante du contexte et du discours, et nécessite un travail interprétatif supplémentaire parce que la valeur dérivée, ainsi que l'intention, est plus cachée, plus floue. Ainsi l'énoncé « je crois que tu vas rire moins tout à l'heure hein ↑ » paraît ménager la face de l'apprenant grâce à l'usage du modalisateur à valeur appréciative « je crois », du procédé d'euphémisation (« tu vas rire moins » pour « tu vas passer un mauvais quart d'heure si tu te retrouves dans le bureau du CPE ») et enfin grâce à la modalisation assertive. Mais la valeur dérivée appartient au registre très menaçant et procède du mode *off record* (non ouvert) de la réalisation du FTA (Brown et Levinson, *ibid.*, 211), c'est-à-dire procède par implication, sous-entendus¹¹². De plus, les maximes conversationnelles de quantité (« donnez autant d'information qu'il est nécessaire ») et de modalité (« soyez clairs ») sont enfreintes par l'enseignante¹¹³. Par conséquent, sa formulation transgresse quelque peu, et peut-être à dessein, le « principe de clarté » et demande un processus inférentiel et un coût cognitif supplémentaires¹¹⁴ aux apprenants. Ce travail supplémentaire émerge dans la négociation. Ainsi, il est possible de concevoir de sa part une volonté à la fois de minimiser l'affront en

¹¹¹ Ce qui dans la communication exolingue avec des apprenants faux-débutants (pour les Japonais) et débrouillés pour les nouveaux arrivants, pourrait ne pas aller de soi du tout. Mais nous n'avons pas, dans notre corpus, d'exemples de malentendu ou d'interprétation erronée sur une formulation adoucie conventionnelle de prescription.

¹¹² Grice (1979) distingue l'« implication conventionnelle » et l'« implication conversationnelle », cette dernière étant très dépendante de la maxime de quantité.

¹¹³ C'est d'ailleurs à ce niveau qu'on peut parler de malveillance dans ses allusions.

¹¹⁴ Toutefois, le ton employé, et on suppose, le regard et l'expression du visage de l'enseignante renforçant le caractère menaçant, sont des indices qui peuvent atténuer le caractère implicite de la formulation.

laissant à Choukri une chance de se racheter momentanément une conduite, et à la fois, par ces mêmes procédés, un renforcement du conflit frôlant la malveillance (par effet Pygmalion). Il est possible que les deux effets aient été contradictoirement recherchés. Cet exemple illustre ce que Kerbrat-Orecchioni (1992), ainsi que Brown et Levinson avant elle, avait avancé, à savoir que les formulations menaçantes et impolies s’appuient davantage sur le contexte que les formulations polies.

Mais ce qu’il convient de retenir, sans pouvoir le généraliser, c’est un mode de fonctionnement du discours prescriptif et des conséquences de son polissage sur la compréhension même : la consigne ou prescription indirecte conventionnelle semble garantir une meilleure interprétation/compréhension. Elle est donc potentiellement plus favorable à l’apprentissage, mais aussi plus routinière (donc moins propice à la prise de rôle interactionnel diverse). *A contrario* les formulations non conventionnelles permettant de susciter une ouverture à la négociation, sont plus propices aux échanges et dès lors aussi potentiellement acquisitionnelles. Manno¹¹⁵ (2002, 6) confirme notre intuition.

Alors que ces formes conventionnelles demandent en principe la prise de position immédiate de A, et partant la réalisation de l’action, il n’en va pas forcément de même pour les formes non conventionnelles. Ne traduisant pas directement l’intention communicative du locuteur, celles-ci sont censées donner lieu à une négociation avant la formulation de la requête elle-même.

Finalement, le souhait de transmettre des consignes claires pour exécuter les tâches peut occulter le développement d’autres compétences, comme celle de négociation de la tâche ou de la consigne et de ses implicites, tout aussi souhaitables que celui visé par l’effectuation de la tâche¹¹⁶. La seule réserve à émettre est que cette ouverture entre en contradiction avec la planification (temporelle en particulier) de l’enseignant, puisqu’elle nécessite de prendre le temps pour lever les opacités. Aussi, il serait plus que souhaitable que l’apparition de la négociation métalinguistique ou métaprocédurale de la consigne ne soit pas conditionnée par des enjeux relationnels de pouvoir et d’autorité, comme dans l’extrait analysé ci-dessus.

¹¹⁵ Giuseppe Manno, chercheur à l’université de Zürich, mène des travaux sur les actes de langage, notamment directifs.

¹¹⁶ Parce qu’il provoque pareillement un conflit socio-cognitif, une difficulté de communication qu’il s’agit de résoudre. Toutefois la multiplication et la nature diverse (métalinguistique, procédurale, cognitive) des difficultés n’est pas toujours souhaitable, à moins que l’enseignant étaye et aide les apprenants au règlement différencié des difficultés.

5. Prescription, politesse et apprentissage : pour reprendre et aller plus loin...

La prescription est un objet discursif et interactionnel de médiation de la relation interpersonnelle à l'instar d'autres types de discours de classe comme l'évaluation. Nous avons dirigé notre attention sur les consignes et prescriptions rendant visible un travail de figuration ou au contraire contribuant à renforcer le conflit¹¹⁷. Cela nous amène à quelques remarques finales.

1) Nous sommes en mesure de "profilier" les interactions sur le plan relationnel.

En contexte universitaire avec les apprenants japonais, les efforts de ménagement des faces et de politesse que les deux enseignants, Marinette et Thierry, fournissent (section 2 *supra*), maintiennent une interaction harmonieuse et coopérative. Les paramètres préexistants à l'interaction (statuts, âge, institution, ...) confèrent aux échanges une asymétrie moins importante (axes de la distance et du pouvoir atténués). Pour cette raison, la prescription y apparaît *a priori* comme plus menaçante. Cela explique en partie, par contraste, le caractère plutôt poli des prescriptions observées. Pourtant, nous avons aussi constaté que l'asymétrie demeure forte, en particulier dans les interactions menées par Marinette, et que les rapports de places et les rôles praxéologiques et interactionnels assez fortement inégalitaires demeurent (*cf.* les positions agentives). Aussi, l'efficacité et la temporalité didactique ne sont pas toujours compatibles avec le ménagement des faces dans les prescriptions. Mais en tout état de cause, l'équilibre entre contenu et relation est toujours gardé avec les apprenants japonais. Ainsi, lorsque survient, sur le plan social, un événement fragilisant la relation (embarras de l'apprenant, silence des apprenants offensant, etc.), l'enseignant s'arrange dans (ou par) ses prescriptions, pour le ramener sur le plan du contenu didactique. Et inversement, un événement didactique potentiellement menaçant est traité sur le plan relationnel par des marqueurs de politesse ou des stratégies de figuration, ajustant un équilibre. Le désir de face de l'enseignant, repérable dans les prescriptions des deux contextes, participe de cette recherche d'équilibre ou de *statu quo*. Dès lors, les prescriptions deviennent des adjuvants au travail coopératif dans le contexte universitaire.

¹¹⁷ Cela signifie que nous avons laissé de côté un certain nombre de prescriptions, pour lesquelles la valeur menaçante ou atténuante est neutralisée, bien que les formes employées soient directives (modalisation déontique, impératif, etc.).

Au contraire, en contexte scolaire avec les apprenants nouveaux arrivants, les relations de distance et de pouvoir sont distendues parce que le contexte institutionnel et la nature du contrat didactique l’imposent. Dans ce cas, les prescriptions ne requièrent pas autant de polissage. Plutôt, nous observons une tendance au renforcement de la menace, à la manifestation de l’autorité et du rapport de places. Le peu de précautions rituelles et même le caractère menaçant et coercitif de certaines injonctions administrées aux apprenants du collège le sont bien souvent à l’usage de la relation interpersonnelle conflictuelle, sans que l’enseignante sache ou puisse ramener le contenu de l’échange sur le terrain de l’apprentissage. Les prescriptions deviennent des instruments de pouvoir plus ou moins efficaces, se situent parfois sur le plan de l’impolitesse, et sont le signe d’un déséquilibre des forces entre contenu et relation¹¹⁸. Ajoutons cependant que le recours, par Marinette et Thierry, aux procédés de figuration, n’exclut pas l’exercice d’un contrôle et d’un pouvoir sur l’activité des apprenants et *a contrario*, le caractère coercitif de certaines consignes de Raja n’empêche pas à certains moments les apprenants de coopérer aux activités.

2) Est-ce que la figuration dans les prescriptions contribue à l’instauration et au maintien des conditions favorables à l’apprentissage ? Les répercussions de cette configuration sur les occasions d’apprentissage demeurent difficilement mesurables. Alors que les consignes polies utilisées avec les Japonais permettent sans doute de faire avancer l’interaction didactique, il n’est pas garanti qu’elles fassent progresser l’apprentissage, compte tenu de la configuration dirigiste des échanges et du type d’activités menées, laissant peu de place à l’autonomisation des apprenants. D’un autre côté, le mode souvent coercitif, voire impoli, que Raja imprime aux échanges prescriptifs à cause des rapports conflictuels existants, ne donne pas non plus toutes les chances et toute la latitude aux apprenants de s’exprimer et renforce la dévalorisation de certains apprenants, l’insécurité et le désintérêt pour l’activité d’apprentissage.

¹¹⁸ De Salins (1992, 101-102), reprenant les travaux de Watzlawick, énonce ainsi : « plus une relation est saine et plus l’aspect relation de la communication passe au deuxième plan. Inversement, les relations malades se caractérisent par un débat incessant sur la nature de la relation et alors, le contenu de la communication finit par perdre toute importance ». Sans aller si loin dans la caractérisation des interactions avec les nouveaux arrivants, il est possible tout de même de faire le parallèle avec les nombreuses prescriptions obéissant à un désir de face de Raja et le déséquilibre relationnel au sein de la classe.

3) Nous avons mis au jour une composante de la compréhension des consignes. Ainsi, outre l'aspect informationnel que nous n'avons pas traité ici, il semble qu'elles soient aussi parfois liée à des enjeux figuratifs et interpersonnels. La nécessité d'adoucir certaines consignes peut en augmenter, à certaines occasions, le caractère opaque, et par conséquent, en diminuer l'efficacité pragmatique. Au contraire, les consignes directes sont explicites, mais au risque de sacrifier la relation coopérative. Là encore, la prescription fait appel semble-t-il, et en situation exolingue d'apprentissage encore plus, à des compétences de dosage.

BILAN I

LA PRESCRIPTION ORGANISE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

NOUS PROPOSONS DE PARCOURIR de nouveau cette partie IV en mettant en avant le cheminement de la réflexion et les points saillants de l'analyse.

L'objectif de cette partie était d'analyser, dans une approche interactionnelle, les modes de communication et d'intervention propres à l'activité de prescription. Nous avons intitulé cette partie « la prescription comme activité organisatrice ». Il convient d'apporter un certain nombre de précisions à ce propos. Il peut apparaître comme une évidence que la prescription constitue une parole ou une activité organisatrice de l'enseignement, voire de l'apprentissage¹¹⁹. L'intérêt est de savoir ce qu'elle organise et comment, et de réfléchir à l'enjeu didactique que cela peut constituer.

Nous avons débuté cette partie par l'étude de la structuration des échanges, de la circulation de la parole et du cadre participatif dans des "moments" prescriptifs circonscrits (séquence de clôture, échange tutélaire ou de préparation à l'activité didactique), dans une perspective assez conversationnelle. Cela nous a permis de contextualiser notre étude, d'en donner les caractéristiques principales sur le plan interactionnel. Comme on pouvait s'y attendre, le discours de prescription impose un cadre participatif mis en place et gouverné par l'enseignant, une ritualisation ternaire des échanges bien connue, et un temps de parole largement en faveur de l'enseignant (du moins dans le corpus Japonais) qui laisse croire à un discours monologal. Ainsi, nous avons mis en évidence les types de contraintes que l'activité langagière de prescrire exerce sur l'enchaînement interactionnel (et donc sur l'organisation des échanges), à différents niveaux de l'interaction (de l'intervention à l'histoire interactionnelle en passant par la séquence). Nous avons observé que :

¹¹⁹ Sans pour autant considérer qu'elle soit seule à les organiser.

- les prescriptions initiatives sont plutôt réservées à la préfiguration et à la configuration de la situation didactique (mise en place du milieu et des activités, guidage dans l'effectuation de ces dernières) et les prescriptions réactives, à la gestion métacommunicative ou métaprocédurale (réparations, évaluations, ajustements) de l'activité, celles-ci correspondant à la tentative plus ou moins réussie, de la part de l'enseignant, de faire coïncider ses intentions et ses attentes avec l'activité réelle des protagonistes,
- les prescriptions de clôture contribuent à lier les différentes interactions-cours entre elles et constituent une maille de l'histoire interactionnelle selon un principe d'anticipation sur la prochaine interaction-cours,
- des éléments situationnels, comme le contexte technique par exemple, imposent une certaine forme au discours de prescription.

En outre, si l'activité prescriptive est bien souvent monologique dans le corpus Japonais, l'étude du cadre participatif « semi-ouvert » dans le corpus Nouveaux Arrivants a laissé entrevoir une marge de liberté des apprenants que nous avons appelée une parole de co-action didactique, chargée de représenter les actions contenues dans les tâches prescrites par l'enseignant, se situant à l'articulation d'un faire individuel et d'un faire collectif, et contribuant à l'agir commun. Dès lors, la prescription peut être une parole *partagée* dans certaines conditions (parce qu'elle exige de se mettre d'accord sur les tâches, sur le sens de la consigne), même si elle demeure une parole *réservée*, attachée au statut et aux prérogatives de l'enseignant.

Ensuite, en constituant en observable un principe interactionnel comme l'engagement, particulièrement saillant dans l'activité de prescription, nous avons tenté de mettre en évidence la manière dont la prescription cadre et planifie l'activité de classe, façonne l'agir apprenant par la stabilisation matérielle, institutionnelle et pédagogique de l'interaction-cours, par la configuration (et la préfiguration) de foyers d'attention (entrer en matière-langue notamment) et par la démultiplication des tâches. Autrement dit, la prescription participe à la mise en place des conditions ou de l'espace d'apprentissage. En ce sens, elle constitue une *parole d'entrée en matière*, une parole d'action configurante (préparatrice, introductrice et régulatrice des savoirs). À ce sujet, nous avons vu que les macro-rôles fondamentaux et relativement immuables de l'enseignant en classe de langue (faire produire, faire comprendre) se subdivisent en micro-rôles praxéologiques plus furtifs et fragiles (car

soumis à l'émergence d'événements et d'imprévus), mais tous aussi fondamentaux pour les conditions de l'apprentissage et le bien-fondé de l'action professorale.

Il fallait aussi, dans cette étude, observer les réactions des apprenants à cette parole organisatrice. Il fallait donner sa place à l'apprenant. Et à cet égard, la notion d'engagement permettait de ne pas séparer logique d'enseignement et logique d'apprentissage et de prendre en considération l'aspect intersubjectif de l'activité de prescription. Nous retenons que les apprenants japonais se plient la plupart du temps aux prescriptions de l'enseignant, mais leurs conduites par trop acquiescentes et silencieuses imposent à ce dernier des injonctions et des prescriptions supplémentaires, tout comme pour les apprenants nouveaux arrivants, mais pour la raison inverse. Ce sont, pour eux, la labilité et la variabilité des conduites qui multiplient les prescriptions. En tout état de cause, dans les deux contextes, celles-ci tentent de faire adhérer les apprenants au projet d'enseignement et à la manière de le conduire.

Enfin, le troisième chapitre nous a permis d'observer comment la prescription supporte des enjeux interpersonnels et figuratifs, comment elle constitue, malgré son statut de parole réservée (et donc *a priori* figeant quelque peu les identités situationnelles) un lieu d'échanges d'images, de places et de rôles interactionnels. Par exemple, les prescriptions répondent souvent à un désir de face de l'enseignant¹²⁰. Cela a des répercussions sur la formulation, souvent polie avec les apprenants japonais, souvent menaçante et autoritaire avec les nouveaux arrivants. De ce fait, il faut prendre en considération que la formulation discursive des consignes se fait l'écho des enjeux symboliques entre les interactants.

Par ailleurs, la mise en rapport des prescriptions de l'enseignant (exposition de la tâche, requête d'attention vers cette tâche) avec l'orientation effective des apprenants nous montre que les apprenants nouveaux arrivants du collège ne comprennent pas toujours le cadre (ou cadrage) dans lequel l'enseignant les invite à se positionner, ou le comprennent bien mais le réfutent, notamment parce que ce dernier n'explique pas le fondement, la légitimité du cadre (la finalité des activités, leur insertion dans un cadre plus grand, autrement dit ce qu'il s'agit de faire ensemble et les prémisses de ce faire), la raison d'exister de ce cadre (l'enjeu

¹²⁰ Toujours en corrélation avec ses attentes.

d'apprentissage)¹²¹. Les apprenants, puisqu'ils sont nouveaux arrivants, manquent de ressources interprétatives¹²². En conséquence, Raja a tendance à organiser l'interaction et les activités au coup par coup, en fonction des opportunités qui surgissent dans le cours des échanges. Pour les apprenants japonais, il y a assez peu de problème de compréhension des enjeux, mais, selon notre hypothèse¹²³, plutôt une contrainte forte des représentations des uns sur les autres exercée sur les conduites et une non-conformité réciproque des attentes et obligations qui en découlent. Les apprenants japonais se plient avec difficulté à la prise d'initiative langagière et attendent d'être guidés. C'est plutôt le contraire que l'enseignant attend. Cette "non-coïncidence" conduit à des échanges routiniers n'offrant que peu d'opportunité d'autonomie à l'apprenant. En ce sens, il nous semble que l'activité de prescription en contexte didactique exolingue, peut constituer un adjuvant à la socialisation. Nous reviendrons longuement sur cette hypothèse dans la synthèse de ce travail. Pour l'heure, il nous faut approfondir plus précisément l'activité de prescription, telle qu'elle est conduite par l'enseignant, ses modes discursifs et langagiers (chapitre 4). Il s'agit d'observer aussi comment sont intriquées les actions prescrites, les productions discursives et les différentes ressources sémiotiques utilisées par l'enseignant pour prescrire et distribuer des consignes (chapitre 5).

¹²¹ En effet, si la finalité externe et préexistante à l'interaction, celle d'apprendre la L2 et de s'intégrer dans une communauté, est globalement reconnue par les apprenants, force est de constater que les finalités internes aux différentes interactions-cours ou aux activités, demeurent peu visibles ou peu significatives pour eux. Comment pourraient-ils dès lors remplir les attentes de l'enseignant et de l'institution ?

¹²² On peut dire que le réseau téléologique de l'action didactique est défaillant. Cela nous confirme que l'intercompréhension seule ne suffit pas et que non seulement l'agir professoral ou l'agir communicationnel de l'enseignant doit s'inscrire dans un réseau téléologique, mais qu'en plus ce dernier doit le rendre autant que possible visible à l'apprenant.

¹²³ Qui mériterait toutefois d'être étayée d'entretiens avec les acteurs.

PARTIE V



**QUELQUES CONDUITES
DISCURSIVES ET LANGAGIÈRES
DE PRESCRIPTION**

CHAPITRE 4

LES CONDUITES DISCURSIVES DE PRESCRIPTION ET LEUR PERMÉABILITÉ AU SERVICE DE LA TRANSMISSION

LORS DES PREMIÈRES OBSERVATIONS du corpus, les lectures successives et flottantes nous portaient toujours vers une intuition d'hétérogénéité des dires et des conduites discursives de prescription. À l'issue du chemin analytique déjà parcouru, nous avons pu déterminer les modes de participation ayant cours pendant la distribution des consignes et des injonctions (chapitre 1). Nous avons également étudié la manière dont les consignes permettaient à l'enseignant de cadrer l'activité des apprenants par les demandes multimodales d'engagement dans les activités didactiques, ou plus généralement sociales, liées au contexte d'apprentissage (chapitre 2). Dans un troisième temps, nous avons tenté de comprendre l'enjeu de l'activité discursive de prescription sur la construction des relations interpersonnelles au sein de la classe (chapitre 3). Or, à l'issue de ces trois chapitres, notre intuition première demeure encore. Il est temps d'essayer de la confirmer ou de l'infirmer. Nous interrogeons tout d'abord cette hétérogénéité du point de vue des sciences du langage et d'un point de vue méthodologique, en nous appuyant sur les données. Cela nous permet de déterminer un cadre et des catégories descriptives. Ensuite, nous procédons à l'étude précise de quelques conduites prescriptives et de leur rapport avec d'autres types de discours.

1. Une hétérogénéité discursive pressentie

Il nous semble en effet que la manière discursive, et donc verbale, par laquelle l'enseignant dit de faire ou de dire, s'accompagne d'une kyrielle de modes discursifs qui ne sont pas *a priori* de la prescription, et que, de ce fait, l'enseignant gère, en plus des ressources multimodales, des ressources discursives diversifiées. Mais comment

appréhender cette hétérogénéité apparente ? Et comment ne pas en rester à une vision impressionniste ? Existe-t-il un schéma discursif particulier ?

1.1 Quelques mots sur l'hétérogénéité

1.1.1 Elle est constitutive des activités de langage

Notre intuition ne fait que s'inscrire dans une continuité, puisque de nombreux travaux en sciences du langage ont concouru à mettre en évidence cette hétérogénéité de discours, par exemple au niveau énonciatif, comme l'a montré Authier-Revuz (1982) en distinguant l'hétérogénéité montrée des discours, c'est-à-dire repérable par des marques dans le discours, et l'hétérogénéité constitutive, c'est-à-dire intégrée dans un « interdiscours », en relation avec d'autres discours qui se répondent, ainsi que Bakhtine l'a initialement expliqué (1977) à travers la notion de dialogisme. L'hétérogénéité est une caractéristique constitutive des activités de discours. De la même manière, au niveau textuel, Adam (1992) rappelle qu'un discours narratif n'est jamais uniquement narratif. Et au niveau interactionnel, la construction conjointe des discours en interaction impose aussi une certaine pluralité de formes et de fonctions. À cet effet, comme l'expose Vion (1992, 205),

dès lors que les sujets s'engagent dans des souvenirs de vacances ou dans des histoires drôles, ils mettent en œuvre certaines particularités de langage et se trouvent en situation de construire conjointement des "formes" narratives de discursivité. Ceci dit, ces formes sont le plus souvent prises dans une hétérogénéité d'activités parmi lesquelles, les apartés, les commentaires, les descriptions, les moments argumentatifs, sans parler des activités métadiscursives.

En outre, Porquier (1984) ou Cicurel (1988) ont déjà porté un éclairage sur les « réseaux discursifs et énonciatifs » et sur « l'hétérogénéité des dire » de la classe de langue.

Pourtant, faire seulement état des formes composites du discours de prescription présente un intérêt relatif. En revanche, tenter de mettre en lumière la dynamique, les mouvements de cette hétérogénéité dans le déroulement séquentiel et conjoint de l'interaction paraît plus essentiel. De cette façon, l'hétérogénéité est mobilisée pour produire du sens, car que fait l'enseignant quand il donne des consignes, en particulier dans la classe de langue étrangère, sinon tenter de faire comprendre le sens de la tâche qu'il demande aux apprenants ? Les interactants se mettent d'accord sur le sens de la tâche didactique à effectuer et la manière de l'effectuer. L'intérêt de cerner cette

hétérogénéité se situe donc dans les “manières de faire” ou les pratiques de l’enseignant pour construire le sens de la tâche, dans les stratégies de discours auxquelles il a recours pour mener à bien sa planification. La compétence à prescrire des activités didactiques fait appel à des formes fragmentaires et diverses de discours, comme l’explication, la description, la justification, etc., mais aussi à des positionnements discursifs différents en fonction de l’activité référentielle, et enfin à une activité de discours en mouvements, par des reprises, répétitions, etc.

1.1.2 Quelques précisions méthodologiques

Dans toute recherche scientifique, et en particulier dans toute recherche en sciences du langage, deux postures s’offrent à l’analyste face à l’hétérogénéité :

1) Soit son inclination le porte à la formaliser et à la réduire à une forme, à une structure ou à des types. Il vise alors l’homogénéité, et c’est la démarche scientifique la plus communément adoptée.

2) Soit il choisit de mettre en évidence l’hétérogénéité, la variation, il opte pour la diversité, l’incertitude, mais surtout s’attache à ne pas réduire la complexité des faits observés.

Pour notre part, il semble que nous soyons dans un “entre-deux”. Notre objectif n’est pas *a priori* typologique, parce que cela risquerait d’appauvrir le matériau, le discours, en le figeant une fois pour toutes dans des catégories. En revanche, « montrer ce qui se passe » (François, 1990, 38), débusquer la dynamique, les points de passage d’un mode discursif¹²⁴ à un autre, et par là même dessiner les contours définitoires de cette hétérogénéité nous paraît plus pertinent. Ainsi, nous cherchons des principes organisateurs ou une certaine stabilité dans l’hétérogénéité, d’autant plus que les activités humaines, et précisément les activités de langage, ne se font pas au hasard, qu’elles sont un tant soit peu réglées. Parallèlement, la prise en compte du point de vue des acteurs implique de « ne pas occulter les variations, et, dans ce cas, [d’associer] tout ce qui se joue dans des “transactions” où les protagonistes ont, pour une part, à improviser sans cesse des comportements, en réaction et en enchaînement avec celui des autres » (Nonnon, 1990, 163).

¹²⁴ Il conviendrait ici de définir le terme de mode. Nous le considérons pour le moment dans le sens commun de manière de faire ou de dire, comme un procédé de mise en discours.

1.2 Premières descriptions : une lecture analytique intuitive

Lorsque l'enseignant distribue des consignes, leur visée pragmatique, faire faire ou faire dire à l'apprenant, et leur finalité – l'appropriation de la langue étrangère – convergent. En revanche, les modes discursifs et les formes adoptées sont variables. Ainsi, il arrive à l'enseignant de définir des termes, des actions, d'expliquer, d'explicitier ou de désigner des procédures, des dire, de décrire des actions, d'en justifier d'autres. Par exemple, observons ce tour de parole, plutôt monologal¹²⁵, où Thierry prescrit une activité d'exercice au laboratoire de langue, en début d'interaction-cours. Nous notons dans la colonne de droite, l'activité de discours qui nous semble avoir cours.

CJ4¹²⁶-26

- | | |
|--|---|
| ok / 1) [et ça c'est le son [□.] / [o] / [o]]/ et | 1) Désignation des sons étudiés |
| 2) [l'air passe / par le nez (<i>explique avec des gestes</i>) [on] (<i>fait répéter</i>)] | 2) Description |
| 3) [ok / les sons [□.] // [□.] // [□.] //] | 3) Désignation 2 |
| 4) [dans les premiers exercices / exercice 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 et 7 / vous devez écouter / et reconnaître ces sons / est-ce que c'est le son [□.]↑ / est-ce que c'est le son [□.]↑ / ou est-ce que vous entendez le son [□.]↑ / qu'est-ce que vous entendez↑] / | 4) Consigne tâche (acte directif de requête sur le mode de l'assertion) – demande d'un faire |
| 5) [donc premier exercice mettez une croix / une croix (<i>fait le dessin au tableau</i>) / vous mettez une croix / dans la colonne si les deux mots prononcés sont identiques / (<i>au tableau</i>) si par exemple vous entendez / MON / MON / c'est identique / ON / ON / donc vous mettez dans la colonne égal / par exemple MON↑ / MON↓ / c'est le son on / identique / MAN / MON / ce n'est pas le même son / c'est / différent / d'accord↑] / | 5) Explicitation des modes de réalisation de l'activité de reconnaissance des sons : entendez, cochez – enchevêtrement des discours du manuel et de l'enseignant |
| 6) [et ensuite / vous devez reconnaître les différents sons / dans cet exercice / l'exercice 2] | 6) Consigne-tâche 2 liée à l'exercice 2 |
| 7) [par exemple / vous devez reconnaître le son [□.] et mettre / des croix / quand vous entendez / les sons /] | 7) Explicitation |
| 8) [donc vous travaillez / s'il vous plaît / avec euh: // le casque] / | 8) Prescription – Injonction |
| 9) [et je vais parler avec vous / si vous avez des problèmes↓ / d'accord vous pouvez / appuyer sur la touche / Call / normalement / de votre appareil / cette touche là (<i>montre schéma du mur</i>) / Call / si vous avez un problème / vous appuyez sur la touche Call / et / c'est comme si vous levez le doigt (<i>lève le doigt</i>) d'accord↑ et moi je parle avec vous aussi/ si vous avez un problème / vous appuyez sur la touche Call / de votre magnéto / et moi je peux parler avec vous / ok↑ // je vais rembobiner les cassettes / à zéro / et vous pouvez travailler] / | 9) Explication « si vous avez des problèmes » du fonctionnement du dispositif technique par répétition |
| 10) [vous prenez un crayon / s'il vous plaît / un stylo / pour | 10) Prescription 3 |

¹²⁵ Nous le choisissons pour une identification plus claire des différents régimes discursifs à l'œuvre dans l'activité de prescription.

¹²⁶ La numérotation et les crochets correspondent aux différents segments de discours identifiés. Les caractères gras soulignent les éléments sur lesquels l'analyse longitudinale qui suit, prend appui.

travailler] (6 secondes)

11) [et vous appuyez sur la touche lecture sur la touche play la touche D / pour pouvoir commencer / vous pouvez arrêter / de travailler et ré-écouter / le son / hein vous n'êtes pas obligés / d'écouter toute la cassette / vous pouvez Stop et ré-écouter à nouveau le son / pour trouver la solution]/

11) Explication du dispositif « pour faire »

12) [au travail]

12) Injonction

Comment trouver une cohérence interprétative à cette segmentation du discours ? Mais surtout comment passe-t-on d'un mode à l'autre ? Nous avons distingué des fragments désignationnels, descriptifs, explicatifs, des segments explicatifs, prescriptifs et injonctifs. Il semble que nous les ayons déterminés en fonction de trois paramètres :

- la force illocutoire, la valeur pragmatique et l'ancrage énonciatif,
- les actions et les objets de discours, c'est-à-dire l'activité référentielle dont il est question,
- les marques linguistiques repérables au sein des énoncés, mais aussi les marques de structuration-délimitation des différentes unités.

Ainsi, en reprenant l'ordre d'apparition des catégories désignées dans l'extrait *supra*, nous trouvons :

- la *désignation* (segments 1 et 3) : elle s'appuie sur des marques déictiques « ça c'est.. » et indique, identifie un objet préexistant au discours de l'enseignant, par exemple le son on. Elle thématise en quelque sorte, dans le discours, les objets du monde, sur le mode de l'assertion. C'est, selon Vion (1992, 201), un acte de référenciation qui participe à la « construction conjointe de la signification », ou, autrement dit, à ce qu'il nomme « la dimension idéale des activités discursives » visant à la « catégorisation du "monde" effectuée de manière plus ou moins coopérative, plus ou moins conflictuelle, par les sujets communicants ». Et dans l'interaction didactique, l'acte de désignation revêt plutôt une fonction d'exposition de l'objet de savoir. C'est ce que réitère Thierry en 3) lorsqu'il énonce les trois sons du français qui vont faire l'objet d'un entraînement pendant la séance. Mais cet acte introduit également le support, l'exercice choisi, etc.

- la *description* : nous avons catégorisé comme tel le fragment 2, car il se rapporte *a priori* à un état, à une propriété du son on. La valeur pragmatique ne paraît pas porter l'interlocuteur à l'action, mais permet plutôt de décrire les caractéristiques, les propriétés phonatoires et articulatoires du son. Or, l'enseignant demande

immédiatement après de répéter ou de produire. Dès lors, l'énoncé « l'air passe par le nez », considéré dans la séquentialité et dans le co-texte, apparaît moins comme un segment descriptif visant à faire savoir, que comme un segment à orientation explicative. Il renvoie à un « comment faire pour » produire le son. Cela explique sans doute qu'en tant que transcripteur, nous rendions compte sur le plan non verbal de gestes explicatifs (« *explique avec des gestes* »), alors qu'en tant qu'analyste, nous codions ce segment comme de la description.

- la *consigne-tâche prescriptive* : en 4), la valeur illocutoire du dire de faire est forte, d'autant plus forte que, pour la première fois, Thierry énonce, par le biais d'une modalité déontique et un ancrage en « vous », la tâche d'écouter et de reconnaître. Il varie ensuite les actes langagiers sous forme de question. Les segments 8) et 10) sont aussi fortement et univoquement directifs grâce à l'expression « s'il vous plaît »¹²⁷. La valeur directive d'ordre domine également le segment 6) qui prescrit la tâche de l'exercice 2 et inscrit une certaine continuité temporelle (« et ensuite ») par rapport à la prescription 4).

- l'*explicitation* : cette activité de discours, très proche de l'explication, s'en différencie toutefois en s'appuyant sur un dire déjà existant ou sur une intention de communication préexistante à la situation. Elle réfère au projet de l'enseignant, à une décision prise antérieurement. Ainsi dans 5) et 7), Thierry s'appuie sur les consignes écrites du manuel qu'il explicite (et reformule). Il s'agit donc d'une activité de métadiscours portant sur le « comment faire », et, en particulier, sur la parcellisation du faire. L'explicitation traduit une activité d'interprétation et de développement. À cet effet, elle est proche de la définition.

- l'*explication*¹²⁸ : il semble que cette catégorie n'arrive séquentiellement qu'au segment 9, au moment où Thierry explique le fonctionnement et l'usage que doivent faire les apprenants du dispositif technique du laboratoire de langue, et indirectement le fonctionnement communicatif propre à cette situation. Elle répond à « comment faire pour » communiquer avec l'enseignant et donne des procédures relevant d'un faire (« vous appuyez sur la touche Call »), et non plus d'un déjà dit comme l'explicitation.

¹²⁷ Nous avons considéré jusqu'ici la formule « s'il vous plaît » comme marquage de politesse. Or il semble dans cet exemple précis qu'il vise à renforcer le caractère injonctif de la prescription.

¹²⁸ Les linguistes considèrent le discours comme explicatif dès lors qu'il répond à la question « pourquoi ? ». « Expliquer, c'est donner des raisons » (Borel, 1981, 22). Les explications répondant aux questions « comment ? » réfèrent davantage aux représentations spontanées des locuteurs (Moirand, 1995). Pourtant, afin de ne pas trop s'éloigner du point de vue des acteurs, nous décidons que l'explication peut aussi concerner le « comment faire ».

La récurrence de la construction syntaxique « *si* vous avez des problèmes *<alors>* vous appuyez... *et* je parle avec vous », accompagnée de la construction « c'est comme si... », exprimant l'analogie avec une situation de classe plus "classique" (« comme si vous leviez le doigt »), sont des marques linguistiques de l'explication. De plus, la prise en charge énonciative inscrit explicitement un « vous » non expert et un « je » ou un « moi » expert, et instaure des places discursives propres à l'explication dans une situation de communication asymétrique. Enfin, la valeur pragmatique tend à faire agir l'apprenant, ou du moins à le rendre capable d'agir ultérieurement, en cas de besoin (de communication). Ce segment explicatif s'organise selon une certaine circularité : « et moi je parle avec vous -> si vous avez des problèmes -> vous appuyez sur la touche call > si vous avez des problèmes -> vous appuyez -> et moi je parle avec vous », où les éléments de variation concernent le mode explicatif par analogie (« c'est comme si ») et les modalisations (« vous pouvez », « normalement », « je vais »). On suppose que cette circularité explicative vise à « systématiser » en quelque sorte l'activité de communication et de langage assez fortement contrainte, telle qu'elle est d'usage au laboratoire de langue, et qui aura cours durant l'interaction-cours. De la sorte, non seulement le dispositif technique conditionne la parole prescriptive de l'enseignant (*cf.* chapitre 1, Partie IV), mais il conditionne aussi celle des apprenants.

Les conduites d'explicitation et d'explication anticipent les éventuels problèmes que pourraient rencontrer les apprenants, dans le maniement des outils techniques ou dans la réalisation de la tâche. Elles ont une visée d'action et d'intercompréhension, et donnent à voir les représentations de l'enseignant sur cette tâche et sur les compétences qu'il présume acquises par les apprenants pour réaliser les exercices.

- l'*injonction* : elle se présente comme un acte illocutoire à valeur quasi performative. Le fait d'énoncer « au travail » en 12) doit mettre les apprenants dans la posture de réalisation des activités demandées. L'objet du dire est l'apprenant lui-même.

Il faut par ailleurs rappeler qu'on se situe dans une perspective séquentielle et hiérarchique de l'interaction. Le tour de parole 26, sur lequel nous avons focalisé ces premières analyses, se situe, au plan interactionnel et hiérarchique, au niveau de l'intervention ; il en contient trois :

- « ok » : intervention 1 : elle confirme la production précédente de l'apprenant.

- « et ça c'est le son (...) pour trouver la solution » : intervention 2 à dominante illocutoire prescriptive.

- « au travail » : intervention 3 clôt la séquence de distribution des tâches et initie une nouvelle séquence plus étayante. Enfin, l'intervention à dominante prescriptive (l'acte directeur est l'ordre) s'organise en segments explicatifs, descriptifs, etc., énoncés comme des actes subordonnés (sur le mode de l'assertion, de la requête, de la demande, de l'injonction, etc.).

1.3 Quelle perspective et quelles catégories d'analyse pour appréhender cette hétérogénéité ?

Il apparaît assez clairement que le discours de prescription de l'enseignant n'est pas un tout homogène, mais que des glissements s'y opèrent et des mouvements s'y remarquent. Mais comment appréhender cette labilité dans un cadre analytique signifiant et heuristique ?

1.3.1 Un détour par la séquence prototypique en linguistique textuelle

Nous aurions pu baser notre analyse sur l'unité textuelle de la séquence, telle que l'a définie Adam, en supposant une séquence prescriptive enchâssant d'autres séquences ou propositions explicatives ou descriptives, etc. Dans notre travail de DEA, nous avons tenté "l'expérience" de la linguistique textuelle. Celle-ci étudie l'organisation et l'enchaînement des phrases constituant le texte¹²⁹, autrement dit ses phénomènes de cohésion et de cohérence. Elle considère le texte comme une suite ordonnée et hiérarchisée d'énoncés. Ceci se traduit par des plans de texte plus ou moins diversifiés dans un seul et même texte. La détermination de séquences s'appuie sur l'idée que le texte et la phrase, seuls, ne rendent pas compte de la complexité de la textualité et qu'il existe un plan intermédiaire capable de décrire l'hétérogénéité compositionnelle des énoncés¹³⁰. Le texte devient alors « une structure composée en séquences » (Adam, 1992, 20), elles-mêmes spécifiées comme :

¹²⁹ Il convient de définir le texte, dans le cadre de la linguistique textuelle, comme une entité abstraite qu'Adam (1992) oppose au discours, ancré dans une réalité socio-discursive. Le texte est « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (p. 21).

¹³⁰ Bakhtine avait déjà relevé la grande hétérogénéité des genres de discours : « l'une des raisons qui fait que la linguistique ignore les formes d'énoncés tient à l'extrême hétérogénéité de leur structure compositionnelle et aux particularités de leur volume » (Bakhtine 1984, 288, cité dans Adam, 1992, 29).

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent.
- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (*ibid.*, 28).

Un des objectifs d'Adam a été d'établir, dans le but de faciliter l'enseignement des types de textes, une catégorisation des types textuels. Pour cela, il pose l'existence de cinq séquences de base ou séquences prototypiques, comme la séquence narrative, la séquence descriptive, argumentative, explicative et dialogale. De plus, comme dans le système de structuration hiérarchique en analyse conversationnelle, la séquence est « unité constituante du texte » et « constituée de paquets de propositions (les macro-propositions, elles-mêmes constituées de n propositions » (*ibid.*, 29). Ce modèle hiérarchique est représenté ainsi :

Texte > Séquence > Macro-proposition > Proposition

Et l'aspect séquentiel du modèle peut se lire dans la combinaison des différents types de séquence à l'intérieur d'un texte. Bien souvent, on trouve des séquences insérantes et des séquences insérées. Un texte est dit descriptif si les séquences dominantes sont descriptives.

Notre intérêt pour ce modèle d'analyse coïncidait déjà, à l'époque, avec cette intuition empirique d'une certaine hétérogénéité dans les énoncés prescriptifs des enseignants. Le modèle des séquences prototypiques semblait alors rendre compte de cette hétérogénéité et donner une certaine cohérence ou certaines régularités discursives que nous recherchions. Par exemple dans cet extrait :

Corpus Japonais - DEA

- 01-E E **{ [Prop. Instr. : est-ce qu'on peut euh changer l'organisation /de la salle↑]**
- 02 As hein, hein (*hochement de tête*)
- 03 E **[Prop. Expl. : pour pouvoir travailler euh ce serait plus simple pour moi / euh et pour vous en plus vous n'êtes pas très nombreuses] euh [Prop. Instr. : si les tables pouvaient être en U/comme ça (*fait le geste du U avec le bras*)/d'accord ↑]**
- 04 As ah oui (*petit hochement de la tête pour dire qu'elles sont d'accord et commencent à bouger chaises et tables*)
- 05 E **[Prop. Expl. : ce sera plus facile/pour corriger les exercices (*voix plus forte pour couvrir le bruit des chaises et tables*) et également dans les prochains cours de conversation / euh vous aurez à vous parler en français // et c'est plus simple de] euh XXX (*bruit de chaise*) [Prop. Instr. : on va faire ça avant de commencer] }**

nous avons déterminé une séquence prescriptive autonome (notée entre { }), composée de cinq propositions instructionnelles¹³¹ ([Prop. Instr.]) et explicatives

¹³¹ C'est-à-dire contenant une instruction ou un contenu informationnel.

([Prop. Expl.]) alternées, et fondée sur le prédicat actionnel « changer l'organisation de la salle ». Cependant, les inconvénients et l'inéadéquation de l'approche "saute aux yeux" aujourd'hui.

- Premièrement, l'essai de définition de la séquence prescriptive dans notre mémoire de DEA, qu'on ne peut désigner comme prototypique¹³², n'a pas explicité le point fondamental de la délimitation de la séquence, de ses critères de définition et de son extériorité. À la relecture aujourd'hui, nous pensons que les principaux critères de délimitation de la séquence prescriptive ont été l'action à réaliser, le contenu référentiel lié à la tâche didactique à réaliser, certains marqueurs de surface (correspondant aux opérations de liage dans le modèle d'Adam) et notre intuition.
- Un second point tient à la mise en correspondance de points de vue difficilement conciliables sur l'objet. Adam se situe dans une perspective textuelle ou intradiscursive où la définition des plans de texte fige dans une certaine immanence les productions langagières¹³³. Ainsi,

une proposition donnée n'est définissable comme narrative ou descriptive ou autre qu'à la double lumière de ses caractéristiques grammaticales et de son insertion dans un cotexte, dans une suite de propositions que l'interprétant relie entre elles. (1992, 39)

En conséquence, il ne prend pas en compte les conditions de production du texte, la dimension négociée, le contexte, la nécessaire co-élaboration de ces unités en fonction d'un but et la prise en compte des locuteurs et de leurs constructions interprétatives, en bref de la dimension interactive et communicative, dans laquelle nous nous situons depuis le début de ce travail. En conséquence, le cadre de la linguistique textuelle n'est pas approprié à notre projet.

1.3.2 Une autre instrumentation suisse¹³⁴ ?

Nous aurions pu faire appel à la perspective modulaire de Roulet que Filliettaz (2002) opérationnalise magistralement dans sa pragmatique psycho-sociale, et qui rend compte de la façon la plus intégrée possible de la complexité du discours, selon un

¹³² Non seulement parce que l'étude n'a pas été assez poussée, mais aussi parce que plusieurs configurations de la séquence prescriptive avaient été proposées. Cela éloigne alors d'une séquence prototypique, même si Adam (1992, 30) dit lui-même que « les textes se situent sur un gradient de typicalité ».

¹³³ Il faut reconnaître toutefois que le point de vue linguistique d'Adam a considérablement évolué depuis 1992. La prise en compte des déterminants contextuels et de l'aspect co-géré de la textualité est beaucoup plus effective dans son ouvrage *Linguistique textuelle* (1999).

¹³⁴ Si Adam n'est pas suisse, il exerce toutefois ses fonctions professorales à l'université de Lausanne.

processus d'analyse de « dissociation-recomposition ». Comme nous l'avons mentionné en 1.2.1, le discours de prescription obéit à une finalité pragmatique (dimension téléologique), mais aussi à une mise en discours, une régulation du discours hétérogène (dimension de l'entente), que l'approche modulaire¹³⁵ tente d'articuler autour de son :

- organisation relationnelle : les relations illocutoires (injonction, recommandation, prescription, etc.) ou interactives (reformulation, répétition),
- organisation topicale, c'est-à-dire de sa progression thématique (définition des sons à produire physiquement, le dispositif communicatif du laboratoire par opération cognitive de l'analogie),
- organisation compositionnelle éclairant l'architecture « infratextuelle » (*cf.* section *supra*) comme les segments descriptifs, explicatifs,
- organisation polyphonique, renvoyant à l'hétérogénéité énonciative et au nombre de voix.

Ces niveaux de description de l'activité langagière s'associent à une organisation hiérarchique en rangs que nous avons exposée dans notre cadrage méthodologique en section 2, Chapitre 2, Partie III.

Nous devons reconnaître que l'instrument modulaire et la structuration opérationnelle de Filliettaz (2002), très séduisants de prime abord, présentent une granulation d'analyse beaucoup trop holistique pour nos corpus. De plus, la perspective largement structurale, visant à construire un modèle, exigerait d'épouser ce modèle, faute de quoi, nous aboutirions à une "utilisation" naïve, dissonante ou infidèle des catégories qu'il contient. Notre finalité n'est pas de mettre cette hétérogénéité dans un cadre prédéfini, mais au contraire de fonder des catégories à partir de la configuration des données elles-mêmes. C'est pourquoi, il nous faut trouver des instruments heuristiques qui ne contraignent pas trop le matériau de la recherche. Enfin, dans ce modèle analytique redoutablement efficace, nous perdons de vue les acteurs à la faveur du discours. Nous n'irons pas jusqu'à dire comme Vion (1992, 178) que « travailler avec une structuration forte revient à nier l'ordre de l'interaction [où] les sujets n'ont pratiquement plus rien à coordonner ». Mais il faut reconnaître qu'un

¹³⁵ Nous nous appuyons sur Filliettaz (2002) pour exposer l'approche modulaire de Roulet, ou du moins quelques-uns de ses aspects.

certain équilibre entre les acteurs, l'analyste et les activités de langage et d'interaction paraît nécessaire. C'est ainsi Vion (*ibid.*) qui nous ouvre une troisième voie.

1.3.3 « Le discours en terme d'activités¹³⁶ » ou de conduites ?

a. Des activités à l'« ordre discursif »

Déterminer un cadrage analytique parmi tous ceux qui existent sur le discours ne suffit pas. Il faut encore que celui-ci soit conciliable avec une perspective interactionniste des faits de langage. Vion, parmi d'autres comme Kerbrat-Orecchioni (2005)¹³⁷ qui envisage « le discours dans l'interaction », conjugue discours et interaction en considérant ce dernier comme une ou plusieurs activités discursives.

Dans cette optique,

il existe une manière [...] de positionner la linguistique au niveau des processus : celle qui consiste à analyser les diverses activités que mettent en œuvre les sujets communicants. Cette analyse peut se situer à différents niveaux et donc, s'adapter aux possibilités théoriques et méthodologiques d'une linguistique en mutation. Il est ainsi possible de *décrire* des comportements sans nécessairement les rapporter à des opérations cognitives, mais bien entendu, sans nier qu'ils puissent en être le produit. [...] Le second avantage de cette approche consiste à pouvoir *fractionner* les activités et à conduire ainsi des analyses relativement fines sur des phénomènes délimités [...]. Cette autre manière de concevoir l'activité langagière est donc nettement moins ambitieuse que les théories visant à simuler la production. Elle n'implique pas une théorisation globale de l'activité de langage mais une analyse de la co-activité de sujets engagés dans des échanges interactifs (Vion, *ibid.*, 194-195).

Cette conception trouve son fondement notamment dans la définition de l'énonciation de Benveniste comme « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation », à ceci près que l'activité est conjointe¹³⁸ et non individuelle. En outre, la co-activité discursive se tisse selon trois trames fonctionnelles :

¹³⁶ Nous empruntons le titre à Vion (*op. cit.*). Par ailleurs, nous avons justifié partiellement le recours au terme « activité de prescription » dans la section 2.8.1 du chapitre 2, Partie III. Nous étoffons ici cette justification.

¹³⁷ Précisons que Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004, 44) adoptent également la catégorie des activités discursives pour désigner « une sorte de genre » (nommé G2) identifié selon des critères internes, c'est-à-dire selon « différents éléments du matériel linguistique et de l'organisation discursive, comme l'emploi des temps, la forme des énoncés et leur organisation séquentielle, la nature des actes de langage et des « routines », les types de connecteurs utilisés, [auxquels il faut ajouter] les caractéristiques propres à l'oral et à l'interaction, comme l'intensité de la voix, la longueur des tours de parole, la fréquence des régulateurs ou des chevauchements de parole, etc. ». Il ne semble pas que Vion situe les activités discursives au plan typologique générique, comme le font ces dernières, mais à un niveau plus localisé.

¹³⁸ Ce qui justifie sans doute en partie qu'on désigne ces activités en recourant au pluriel.

- La « dimension idéelle » concerne la construction conjointe de la signification ou la « construction de valeurs culturelles » (*ibid.*, 203).
- La « dimension inter-énonciative » vise la construction de la relation interpersonnelle. L'analyste fait ainsi appel aux notions de place discursive, d'imaginaire dialogique, de figuration, de face, de force et de valeur illocutoire (comme la demande, la requête ou l'injonction).
- La « dimension discursive » renvoie à la mise en forme du discours, sans pour autant se dépendre des deux autres dimensions. Vion (*ibid.*, 206) précise que « la mise en œuvre d'un discours "commun" implique que les sujets s'accordent sur le travail discursif qu'ils sont en train d'effectuer, et donc, qu'ils le répertorient à peu près de la même manière dans un paradigme culturel de "genres" et de "types" ». Ainsi, la construction de la signification peut s'appuyer sur des modes¹³⁹ culturellement identifiés de discours comme le mode explicatif, narratif, plus ou moins labiles, ou sur des procédés plus localisés comme l'exemplification, mais qui tous représentent des « stratégies à intervention cognitive » (Nonnon, 1990, 164) visant une modification des connaissances des apprenants¹⁴⁰.

Mais la composition hétérogène du discours implique aussi de prendre en compte l'activité même de sa mise en forme, en terme de continuité ou discontinuité (reformulation, continuité thématique, reprises, réparations, enchaînements, ajustements, etc.) et en terme de points de vue ou d'attitudes par rapport au discours (modalisation, prise en charge énonciative). L'activité se situe dans le giron de l'interlocution et est de type métadiscursif.

Ainsi, Vasseur (2005, 65) synthétise ces trois « niveaux de fonctionnalité » ou ces trois « lieux d'activité » (Vion, *ibid.*) dans sa définition des activités discursives :

On pourrait dire que les activités discursives constituent à la fois la forme et la source de la co-activité des interactants. Elles concernent bien en effet la construction conjointe de la signification, la dimension inter-énonciative de construction de la relation (les places discursives), la dimension discursive de la gestion conjointe de la continuité et discontinuité, de l'accomplissement des

¹³⁹ Que Vion (*ibid.*) et Vasseur (2005) désignent comme des tâches discursives. Nous renonçons à cette dénomination, certes plus adéquate dans une perspective actionnelle, mais possiblement troublante du point de vue de la prescription. En effet, nous avons accordé un sémantisme particulier à la notion de tâche (*cf.* chapitre 1 et 4, Partie I) et nous considérons qu'il n'est pas utile d'y adjoindre un autre sens. En conséquence, nous adoptons le terme de mode, explicatif, descriptif, etc. pour signifier ce que Moirand (2002, 495) désigne comme des régimes discursifs, c'est-à-dire « des combinaisons stabilisées de marques linguistiques ou sémiotiques homogénéisant ainsi des segments de [discours] ».

¹⁴⁰ Lorsque l'enseignant confère une teinte momentanément explicative à son activité discursive de prescription, il présume à cet instant T des connaissances et méconnaissances des apprenants.

tâches discursives, du marquage et de l'identification des genres tels que le récit ou l'argumentation.

b. De l'« ordre discursif » aux conduites discursives

Il faut toutefois reconnaître que nous avons un double emploi de l'activité discursive : elle désigne à la fois les trois dimensions (idéelle, inter-énonciative et discursive) du discours déclinées par Vion, que ce dernier finit par nommer « l'ordre discursif » (*ibid.*, 207), et à la fois la troisième d'entre elles, correspondant à l'organisation particulière des modes discursifs et interlocutoires. C'est pourquoi, nous choisissons de dénommer le premier emploi, plus général, « conduite discursive », et conservons pour le deuxième, le terme d'activité. La notion de « conduite » que nous avons employée à de très nombreuses reprises est à relier avec une dimension « actionnelle » et intentionnelle des discours. Elle entretient une certaine proximité avec la notion de « stratégie » que Vion (1992, 195) adopte. Toutefois, ce dernier terme ne se départit jamais totalement, selon nous, de son sémantisme, issu du domaine militaire, d'une action consciente, volontaire, planifiée et nécessairement individualisante. Par contre, le terme de « conduite » n'est pas connoté de la sorte et inscrit l'activité, qu'elle soit discursive ou non linguistique, dans une visée et un processus d'intercompréhension. Garcia-Debanc et Delcambre (2001-2002, 13), s'interrogeant sur l'enseignement de l'oral, offrent une définition tout à fait éclairante de la « conduite discursive », adéquate selon elles, à la description de l'activité de discours en contexte didactique.

Outre l'engagement dans une situation d'interlocution (la construction des places et des rapports de place dans l'échange, la structure de l'interaction...), la notion de conduite discursive permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction. Elle est à l'interface entre le cognitif et le langagier. Pour l'action en classe, cette notion est utile, dans la mesure où elle permet d'observer comment se construit l'objet de discours, quel cadrage du référent extralinguistique est opéré, tout cela dans un genre discursif donné, avec les contraintes linguistiques ou structurelles qui le caractérisent. Une situation d'interaction scolaire peut être décrite comme mettant en jeu une conduite discursive dominante, d'autres conduites intervenant chemin faisant.

Ainsi, une conduite discursive mobilise diversement, et selon différents degrés, les trois dimensions (idéelle, inter-énonciative et discursive), et *a fortiori* les différentes mises en formes déterminées ou modes qui en découlent. En outre, en contexte didactique, elle articule particulièrement la dimension langagière à la dimension cognitive. Mais elle convoque aussi, ou négocie des places discursives, des valeurs

illocutoires, etc. Finalement, les conduites discursives sont à rattacher plus globalement aux pratiques de transmission visant l'appropriation de la langue-culture.

2. Étude de conduites prescriptives

La définition d'une perspective d'analyse et de catégories (modes, procédés, activités, places, valeur, etc.) qui l'accompagnent, ne vise pas à coder la production langagière, mais à savoir plus précisément ce qu'on observe et à en souligner l'organisation et l'enchaînement.

2.1 Une action prescrite en écho

Un échange prescriptif très intéressant illustre la manière dont le contexte, le cadre participatif, les contraintes systémiques et cérémonielles conditionnent et sont conditionnés en partie par les conduites de discours.

Au début de la première interaction-cours du stage des étudiants japonais, la responsable administrative (désormais RA) vient faire le point avec Marinette sur les présences ou absences des apprenants et apporte les manuels de langue pour chacun d'eux. Elle donne une consigne à Marinette, qu'elle-même redistribue à une apprenante. On a, de cette manière, une prescription se répandant en écho et se modifiant en fonction des interactants, de leurs rôles sociaux et des places discursives distribuées.

CJ1

- 59 RA (*en partant*) ben écoute / j'essaie de t'en ramener deux/ ah oui Marinette **tu oublies pas de dire à celui qu'est le responsable de la classe/ de de constamment garder le truc / pour les profs**
- 60 E de de quoi↑
- 61 RA tu sais le cahier↑ euh: **pour que les profs marquent ce qu'ils font**
- 62 E oui /oui oui oui
- 63 RA **tu le laisses à un des étudiants**
- 64 E ah bon
- 65 RA **pour qu'ils l'aient sans arrêt**
- 66 E il faut que ce soit un des étudiants qui le prenne ↑
- 67 RA ben ça m'arrangerait/ parce que sinon on va le perdre↓
- 68 E ouais
- 69 RA hein↑
- 70 E d'accord (*RA referme la porte*) bon / alors Sakura // (*E s'avance vers les étudiants qui regardent les emplois du temps*) ça va↑/ vous avez des questions↑ non / ça va↑ / de toute façon / euh: la mairie/ pour la mairie/ nous allons / nous allons avec vous/ tous ensemble/ d'accord↑/ nous vous emmènerons/ euh: 1) **Sakura/ vous êtes responsable de: / du cahier / d'accord** ↑
- 71 Sakura responsable↑
- 72 E **ce cahier / pour les professeurs / les professeurs écrivent / ce qu'il ont fait**

- /pendant la leçon / d'accord↑**
- 73 Sakura pendant la leçon
- 74 E pendant la leçon / hein↑ / donc / moi j'écris
- 75 Sakura hum
- 76 E je vous donne le cahier / et /quand quand vous changez de salle / vous prenez le cahier /avec vous
- 77 Sakura ha:
- 78 E vous comprenez↑ / non↑ (*rires*)
- 79 Sakura ah je ne comprends pas (*rires*) *****
- 80 E vous:: vous n'êtes pas toujours dans la même salle / **vous voyez** / **ici** (*montre l'emploi du temps*) 107 euh: / bon / qu'est-ce que vous avez /303 euh: / qu'est-ce que vous avez encore↑ / 302 / **voyez** / ce n'est pas TOUJOURS dans la même salle
- 81 Sakura hum hum
- 82 E alors / quand vous changez
- 83 Sakura hum hum
- 84 E de salle
- 85 Sakura hum hum
- 86 E vous prenez le cahier avec vous (*geste d'appartenance*) d'accord↑
- 87 Sakura ah: d'accord
- 88 E hein↑
- 89 Sakura oui
- 90 E bon / vous avez compris hein↑
- 91 Sakura oui (*rires*)
- 92 E bien/ alors / nous allons commencer

Un premier échange prescriptif entre la RA et Marinette se déroule des tours 59 à 70 et un deuxième échange entre Marinette et Sakura se déploie des tours 70 à 92. Dans ces deux échanges, la prescription ne s'organise pas tout à fait de la même manière.

2.1.1 Responsable administrative/Marinette : un échange professionnel asymétrique

La RA demande à l'enseignante de dire à un apprenant de conserver le cahier de texte durant la journée. Elle énonce à cet effet un « dire de dire de faire », ou ce que Kerbrat-Orecchioni nomme une « demande en tiroir »¹⁴¹, ou en tous les cas, une prescription indirecte vers les apprenants, enchâssée dans une autre prescription directe adressée à Marinette. Or, en 60, celle-ci manifeste de prime abord son incompréhension de la requête. Cela provoque l'introduction de segments de discours énoncés sur le mode explicatif et justificatif. Ainsi, premièrement la RA thématise le cahier en donnant une de ses propriétés, fonctionnelle en l'occurrence (« le cahier, pour que ... »), ce que nous avons nommé *supra* un procédé de désignation-référenciation qui permet à la locutrice de rappeler la fonction du cahier au sein de la classe (et plus

¹⁴¹ Expression utilisée lors de sa communication « Pour une approche multimodale de l'injonction : l'exemple de Nicolas Sarkozy » aux Journées d'Étude « Venez, venez ! De la suggestion à l'injonction dans les langues romanes », du Centre de Recherches en Linguistique, Littératures et Civilisations Romanes (E.A. 1570), Université Paris 8, 9-10 décembre 2005.

globalement dans le dispositif d'enseignement¹⁴²), mais surtout de se mettre d'accord sur le thème de l'échange (« tu sais »). Marinette le ratifie, ce qui permet à la RA en 63 de réitérer la consigne : le confier à un étudiant. Marinette s'avance alors prudemment sur le terrain de la contestation implicite en exprimant sa surprise et en demandant implicitement d'en savoir davantage (« ah bon » en 64 et « il faut que ce soit un des étudiants qui le prenne ↑ » avec une intonation finale montante en 66). Dès ce moment, la RA va s'appliquer à donner des explications. Le tour 65 invoque une raison (« pour qu'ils aient sans arrêt ») et répond à la question implicite de Marinette « pourquoi ? ». Au tour 67, elle avance une justification (« sinon on va le perdre ») sous la forme d'une condition nécessaire anticipée, en prenant soin de minimiser (« ça m'arrangerait ») la force illocutoire de sa demande, afin d'en polir le caractère trop impositif¹⁴³, difficilement acceptable pour Marinette. En 68, celle-ci ratifie la justification donnée précédemment et non la requête ; ce que la RA perçoit bien puisqu'elle demande l'acceptation de la requête en 69 (« hein↑ »). Elles tombent finalement d'accord : Marinette accepte la requête en 70 et la RA sort de la classe. L'échange est clos.

Finalement, du point de vue des conduites discursives et interactionnelles, ce premier échange, non asymétrique dans les rôles sociaux, mais asymétrique dans les places discursives, se déroule comme suit :

Prescription 1 (59) → Incompréhension (60) → Référenciation-thème de l'échange (61) → Prescription 2 (63) → Contestation-surprise 1 (64) → Explication-raison (65) → Contestation-requête 2 (66) → Minimisation / Explication-justification (67) → Accord sur les arguments (68) → Demande d'accord sur la requête (69) → Accord (70).

La micro-conduite explicative, répondant à la question « pourquoi » n'est pas de même nature que celle définie dans la section 1.2 *supra* et qui répondait à la question « comment faire ». Cela s'explique en partie par la répartition des rôles et des places discursives. La RA place Marinette dans une place d'exécutante de ses prescriptions, ce que l'enseignante n'accepte pas d'emblée. Une séquence de négociation s'ensuit

¹⁴² Il est toutefois étonnant que ce soit la responsable administrative qui enjoint Marinette, responsable pédagogique du stage, de ce type de tâche. Est-ce que, à moyen terme, le cahier rempli sert à vérifier, voire à justifier auprès des commanditaires du stage, les activités et le travail effectué en classe ? En tout état de cause, compte tenu du rôle social de la responsable, il semblerait que, outre la fonction pédagogique, le cahier ait une fonction supplémentaire.

¹⁴³ Présentement, leurs rapports sociaux ne sont en principe pas asymétriques. Toutefois, puisque ces échanges ont lieu dans la classe, on suppose que la RA s'adresse à Marinette en tant qu'enseignante plutôt qu'en tant que responsable pédagogique.

où elle exige que la RA présente en quelque sorte des arguments solides qui la convainquent d'exécuter la requête. Marinette s'estime en droit, compte tenu de sa position discursive, de ne pas accepter la place qu'on lui désigne.

Ainsi, nous retrouvons successivement ou alternativement dans la conduite de prescription de la RA, des modes explicatif, argumentatif, ou de justification, et des procédés de référenciation, autant de micro-enchaînements au service d'une visée d'action, mais aussi d'une visée interpersonnelle très localisée de « négociation des identités » (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Toutefois, ce travail de figuration se modifie lorsque l'activité de prescription, à partir du tour 70, change de cadre de participation et de type d'interaction.

2.1.2 Marinette/Sakura : un échange didactique asymétrique

Les apprenants, et en particulier Sakura, qui étaient jusqu'au tour 70 des « *bystanders* », sont maintenant des locuteurs ratifiés. Marinette sélectionne d'abord Sakura puis s'adresse à tous. Le thème qu'elle introduit (l'emploi du temps de la journée suivante) permet de reprendre succinctement les propos de la RA venue aussi annoncer le programme de la journée du lendemain (tours 53-57¹⁴⁴). Enfin, la quatrième intervention du tour 70 est réservée à l'intention de Sakura, et lui enjoint d'être responsable du cahier de texte. Là encore, une séquence de négociation débute face à l'incompréhension de l'apprenante japonaise. Comme la RA, Marinette, dans le tour 72, commence par thématiser l'objet dont il est question, le cahier et sa fonction, grâce au même procédé de désignation-référenciation (« ce cahier », « pour que les professeurs écrivent ce qu'ils font »), alors que l'apprenante semblait ne pas comprendre le terme « responsable » (reprise en 71). Mais le caractère exolingue de la communication prend vite le dessus et Marinette ouvre une séquence latérale métalinguistique, après l'incompréhension manifestée par Sakura en 73 (« pendant la leçon↑ »). Toutefois, les modes ou les procédés discursifs conduisent l'enseignante à recourir à des descriptions d'actions (74 : « pendant la leçon / hein↑ / donc / moi j'écris » – 76 : « quand vous changez de salle / vous prenez le cahier /avec vous »), des énumérations des différentes salles de classe en 80, accompagnées de procédés verbaux et non verbaux de relevés (« vous voyez ici », « voyez », « bon qu'est-ce que vous avez encore↑ », « (*montre*

¹⁴⁴ Voir p. 26-27 dans le volume « Données et documents annexes ».

l'emploi du temps »), puis à nouveau des descriptions d'actions procédurales (« quand vous changez de salle vous prenez le cahier avec vous ») où le degré de directivité est plus élevé¹⁴⁵. L'échange se solde par une confirmation de la part de Sakura (« oui (*rires*) ») de la compréhension, clôturant ainsi la séquence latérale (en 89), puis par la confirmation (demandée par Marinette en 90) de la compréhension de la tâche prescrite (en 91). Dans cet échange, les enjeux identitaires n'émergent pas comme dans l'échange précédent, car chacun des protagonistes se tient dans le rôle attendu par l'autre. En outre, les modes discursifs s'organisent de la sorte :

Prescription 1 → Incompréhension 1 → Désignation-référenciation → Incompréhension 2 → Description d'action → Incompréhension 3 → Énumération-description → Description-Prescription 2 → Accord et intercompréhension.

Face aux incompréhensions manifestées, Marinette met en œuvre un certain nombre de procédés ou modes discursifs qu'elle juge adéquats, notamment la description d'actions correspondantes à la tâche ou au script « être responsable du cahier »¹⁴⁶. Ainsi, comme le décrit Adam (1992 ou 2001b), la séquence de description d'actions met en évidence une action globale (« être responsable du cahier ») ou un thème-titre, mais aussi le découpage de ses parties (« je vous donne le cahier », « vous changez de salle », « vous prenez le cahier ») correspondant au script de cette action, selon un mouvement de démultiplication des actions (et des discours) dans une visée d'intercompréhension, puis de condensation dans la mesure où l'accord des deux participants débouche, pour Sakura, sur le rôle de responsable du cahier.

Par ailleurs, alors que nous déterminions un segment de discours énoncé sur le mode explicatif dans la section 1.2, répondant à un « comment faire », il semble que la description d'actions réponde, en situation de communication exolingue, davantage à un « qu'est-ce que faire ceci ».

Finalement, une prescription initiale produit en écho, mais dans un cadre interactionnel différent, une deuxième prescription. Les conduites prescriptives et

¹⁴⁵ Nous déduisons cette élévation du degré de force illocutoire en fonction des tours de parole suivants où non seulement la consigne n'est pas reprise, mais où en plus, Marinette demande confirmation de la compréhension de la tâche prescrite en 90. Si la description d'action des tours 82, 84 et 86 avait été suivie d'une répétition de la consigne, sa force illocutoire aurait été moindre.

¹⁴⁶ Nous avons rencontré la notion de script dans le chapitre I, Partie II. Nous l'avons définie selon la perspective des sciences cognitives (*cf.* Schank et Abelson) et donc, selon une orientation individualisante et mentale. Nous l'employons ici dans une perspective plus sociale et intersubjective, puisque le scénario mobilisé par Marinette l'a été antérieurement dans l'échange entre la RA et Marinette.

explicatives n'y revêtent pas le mêmes enjeux. Dans le premier échange, elles ont une "coloration" prioritairement figurative, quand, dans le deuxième, elles ont une visée d'intercompréhension. Toutefois, l'un et l'autre convoquent un script commun (une tâche – être responsable du cahier – convoquant un certain nombre de micro-tâches). Mais dans le second échange de type exolingue, ce scénario nécessite un développement¹⁴⁷.

En outre, la reprise quasi identique par Marinette de la désignation du cahier de la RA nous montre subrepticement l'ancrage de la prescription dans un interdiscours et son caractère polyphonique (écho). Et s'il y a bien négociation d'un même thème, d'un même objet de discours (confier la responsabilité du cahier à un étudiant), on ne se situe pas, pour l'un et l'autre échange, au même niveau d'opérationnalisation. La responsable administrative préfigure une action que Marinette prescrit et que Sakura réalisera dans les prochains cours. En ce sens, l'effet d'écho situe l'enjeu praxéologique dans une dimension temporelle et spatiale. La responsable administrative puis Marinette ont convoqué, dans le face-à-face de l'interaction (présent dans le temps et l'espace) à des fins de contextualisation, une série de micro-actions préfigurées (correspondant à un scénario « être responsable du cahier » mille fois répété auparavant, et donc typifié, en contexte didactique¹⁴⁸) que Sakura réalisera (futur).

2.2 « D'abord je... simplement je vous explique » : mise en discours des conduites prescriptives et métacommunication

2.2.1 Prescrire ou expliquer ?

Nous rencontrons aussi parfois dans le discours de consigne, des énoncés faisant référence à l'activité de discours ou à l'activité pédagogique que l'enseignant est en train de mener lui-même. Il nomme son action de discours, la montre en quelque sorte. Ce type d'incursion intervient après une conduite inadéquate des apprenants, comme l'illustre l'extrait ci-dessous¹⁴⁹ :

¹⁴⁷ C'est ainsi que le mode de la description d'actions existe seulement dans le second échange (Sakura/Marinette).

¹⁴⁸ La présence et la prise en charge du cahier de texte constituent une pratique courante en contexte scolaire dans notre société. Mais elle ne l'est sans doute pas pour Sakura qui est japonaise.

¹⁴⁹ Nous avons numéroté les différents segments différenciés de discours et en référons dans l'analyse par ce signe (1).

CJ1

- 92 E 1) bien/ alors / nous allons commencer / donc / la première leçon /
 2) NON/ alors / vous ne REGARDEZ pas votre livre / d'accord
 3) d'abord / euh: je::: / simplement / **je vous explique** //
 4) dans::: nous allons commencer / les leçons/ à l'unité / sept /
 5) non non non non / vous ne regardez pas (*rires*)
- 93 As (*rires*)
- 94 E 6) vous ne regardez pas hein /
 7) **je vous montre** / seulement /
 8) donc unité / sept / d'accord↑ / le groupe 1 / le groupe 1 / commence / à l'unité / euh:
 / à l'unité / 1/ d'accord↑ / vous / vous commencez / à l'unité / 7 / hein↑ / bien / euh: /
 9) alors / dans les leçons / vous allez / retrouver // des personnages / des personnages/
 qui / sont / ici / au début du livre / d'accord↑ / vous allez les retrouver / dans les leçons /
 bon //
 10) **alors / moi / donc / aujourd'hui / je commence** / avec l'unité / sept/
 11) nous allons d'abord / écouter / un dialogue / ça va↑ / hum nous allons / écouter / un
 dialogue↑/
 12) donc / vous / vous n'ouvrez pas les livres / vous gardez / les livres / fermés (*fait le
 geste de fermer le livre*) /
 13) ça va↑ / oui↑ (*magnétophone mis en marche puis interruption, les deux
 apprenantes absentes arrivent*) (*rire*)
 14) bon/ alors/ bonjour/ entre entrez/ vous êtes Saki↑/ Saki et Asuka↓

Marinette entame sa prise de parole en 92 par l'ouverture sur les actions à venir sur le mode expositif-désignatif (1) (« la première leçon »). Mais elle fonctionne, en réalité, au vu de la réaction des apprenants, comme un performatif, ou du moins sur le mode injonctif. Ceux-ci, en effet, ouvrent leur livre et interprètent par conséquent l'intervention de Marinette comme un « feu vert », un signal injonctif que le travail commence. Marinette réagit par une injonction négative où la valeur illocutoire d'ordre s'exprime fortement (2). Pourtant, cette force est contrebalancée par l'explicitation (3) de son activité de discours en cours (« je vous explique ») et de l'intention de communication qui la guidait (1)¹⁵⁰. Et cet enchaînement triple est réitéré en :

- (4-92) : explicitation des modalités de son projet d'enseignement (« commencer à l'unité 7 »), suivie de l'action d'ouverture du livre par les apprenants,
- (5-92) et (6-94) : injonctions réactives d'interdiction d'ouvrir le manuel,
- (7-94) : explicitation à fonction métacommunicative, figurative et justificative (« je vous montre seulement »).

Enfin, à partir de l'intervention (8) au tour 94, Marinette explique pourquoi elle démarre les activités didactiques à l'unité 7 du manuel, puis en (9) décrit les éléments

¹⁵⁰ En effet, là encore le contexte situationnel joue son rôle. Cette interaction-cours est la première du stage. Marinette donne des indications préalables sur le manuel et sur ses choix pédagogiques. Dans une interaction-cours postérieure, il est probable que l'énoncé préfaçant aurait effectivement fonctionné comme une injonction de se mettre au travail.

du manuel (« dans les leçons », les personnages) et enfin désigne la tâche « écouter un dialogue » en (11) et réitère l'interdiction « ne pas ouvrir le livre » (12), afin que les apprenants respectent bien le scénario pédagogique qu'elle a prévu.

Cette activité métadiscursive ou métacommunicative¹⁵¹ se retrouve à travers tout le corpus, dans les deux situations d'enseignement, avec quelques nuances toutefois entre les deux.

Par exemple, dans CJ1-80 (« vous:: vous n'êtes pas toujours dans la même salle / vous voyez / ici (*montre l'emploi du temps*) 107 euh: / **bon / qu'est-ce que vous avez /303 euh: / **qu'est-ce que vous avez encore**↑ / 302 / voyez / ce n'est pas TOUJOURS dans la même salle»), le recours à de fausses questions purement rhétoriques met en scène et valide les énumérations de salle, et remplit une visée explicative. Ou encore, dans CNA1,**

- 343 E donc vous dessinez le point // et après / **j'vous demande** de dessiner le plan/
 344 Tayeb tu n'as rien fait
 345 E pour aller au club
 346 Ailyn XXXXXXXXXX XXX
 347 Touria ah ouais XXX
 348 A? oh::
 349 E Tayeb/ écoute-moi / là vous avez les phrases/ **pour arriver au club qu'est-ce qu'il faut faire**↑ / **il faut tourner à droite à gauche au feu** / tout ça
 (...)

 357 E donc vous allez me dessiner le chemin / pour aller au club en respectant / les euh: les phrases par exemple la première phrase/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (*dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge*)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça

Raja débute la transmission des consignes par un acte directif explicite¹⁵² « je vous demande ». Ensuite, alors qu'elle a distribué la tâche « dessiner le plan pour aller au club » (343), elle s'adresse à Tayeb pour en éclaircir le sens. Pour cela, elle convoque une question rhétorique, suivie de sa réponse. La visée explicative lui permet de faire visualiser (« Faire voir » dirait Moirand¹⁵³) ou conceptualiser plus facilement cette tâche inhabituelle. Elle poursuit ensuite en 357 sa prescription.

De même, antérieurement, au tour 109, elle débute la prescription des activités de cette façon : « mais / **j'vais expliquer d'abord** / (*plus fort, à tous les apprenants*) donc là on va mettre un enregistreMENT » ; elle introduit la prescription par un énoncé annonçant des explications et non des prescriptions.

¹⁵¹ C'est-à-dire qui procède de la conduite des interactions.

¹⁵² En CJ4-11, Thierry énonce pareillement la tâche issue du manuel : « (*bas*) ok / est-ce que vous pouvez poser votre casque / s'il vous plaît / le poser // posez les casques / (*haut*) dans le premier exercice / d'accord **on vous demande** de reconnaître les sons / ça c'est le son [in] / [in] ». Toutefois, contrairement à Raja, c'est en « on », faisant par là référence aux prescripteurs du manuel, qu'il l'énonce, et non en « je ».

¹⁵³ Cf. Moirand (1995) pour les fonctions discursives.

En dehors de la mise en évidence de l'acte directif de consigne par « je vous demande », les énoncés métacommunicatifs en « je vous explique » dissimulent une certaine ambivalence. Si leur irruption contrecarrait avec plus ou moins d'efficacité un malentendu pour Marinette dans CJ1, les questions/réponses rhétoriques et autres énoncés métacommunicatifs à visée explicative s'ancrent pourtant bien dans une prise de parole prescriptive. Dans ces conditions, l'acte directeur demeure-t-il la prescription ou l'explication ? Ne faut-il pas envisager un discours qui se montre, à certains moments, explicatif (« Faire voir » et « Faire savoir ») et s'insère dans un discours à visée prescriptive (« Dire de faire » et « Faire faire ») ?

2.2.2 Une facette de l'« ethos discursif » de l'enseignant

En effet, que fait en réalité Marinette, lorsqu'elle énonce « nous allons commencer donc la première leçon - nous allons commencer à l'unité 7 » ? Les apprenants interprètent cela comme une injonction. Elle-même déclare fournir des explications sur le déroulement des cours. Aussi, le surgissement dans le discours des enseignants de tels énoncés métacommunicatifs, nous amène à nous interroger plus particulièrement sur la manière dont les enseignants considèrent leur propre activité de distribution de consignes, ou plus globalement leur activité de discours ou d'enseignement. Trouve-t-on jamais des énoncés comme « d'abord je vous prescris » ou « attendez je vous décris » ? Il nous semble que non. L'enseignant « donne » des consignes, explique, montre (« je vous montre ») ou demande (« je vous demande ») préférentiellement. La mise en discours de ces actes pédagogiques révèle vraisemblablement une facette de l'« imaginaire¹⁵⁴ » de transmission des enseignants,

¹⁵⁴ Cette notion, appelée plus précisément « imaginaire dialogique » renvoie à « cet ensemble d'« idées » que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble » (Vasseur, 2005, 106). Et les idées ou représentations que se font les acteurs sur la transmission sont appelées « imaginaire pédagogique » (Vasseur, 2001). Selon cette auteure, c'est justement dans le « tour métacommunicatif » (p. 110) que prend parfois le discours, que se révèle plus distinctement l'imaginaire dialogique des interactants. Cette notion est également présente dans les travaux d'Adam (1999) à la suite de Grize (1996), pour qui une schématisation est une proposition d'images.

Chez Vasseur, la notion s'applique davantage aux rapports de place. Dans le modèle de l'interaction de Grize (1996) et Adam (1999), la théorie des schématisations s'applique à expliquer la construction mutuelle du sens par les interactants. « Une schématisation est une représentation discursive d'une réalité et « a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un ; plus précisément c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité » (Grize, 1996, 50). Les interactants construisent, en fonction de connaissances acquises, de pré-construits culturels ou de finalités, des images sur le thème de l'échange, sur l'autre, sur la situation d'interaction, sur la langue et sur eux-mêmes. Précisément, ces images sur soi-même véhiculent une « représentation discursive ou l'ethos » de la personne (Adam, 1999, 108).

un schéma, une manière dont ils se représentent leur rôle. Ou encore, elle se rend adéquate aux savoir-faire discursifs mobilisables en la circonstance et acquis selon un héritage socio-culturel, socio-institutionnel et expérientiel¹⁵⁵. L'enseignant explique les consignes, il ne les prescrit pas¹⁵⁶. C'est ainsi la représentation discursive que l'enseignant donne parfois de lui-même, autrement dit une facette de son « ethos discursif¹⁵⁷ » (Adam, 1999) qu'il laisse entrevoir.

Si la valeur pragmatique dominante ou directrice demeure bien la prescription, des valeurs subordonnées d'assertion explicative, expositive, descriptive, etc. tiennent leur place, voire se substituent momentanément à l'acte directeur. Des glissements furtifs s'opèrent d'une valeur à l'autre, selon les besoins exprimés par les apprenants, selon les représentations que l'enseignant se fait de la compréhension de la tâche et selon les représentations qu'il souhaite véhiculer de lui-même¹⁵⁸ et de son rôle, en fonction notamment des pré-construits culturels et idéologiques prêtés à ce rôle et enfin selon le contexte interactionnel. Selon notre hypothèse, à certains moments, l'enseignant « joue la carte » de l'explication¹⁵⁹ afin de masquer en partie la prescription, qui ne peut se donner à dire et à voir dans le discours pour des raisons de contraintes cérémonielles. Pourtant, il semble que les apprenants y lisent/voient bien la carte de la prescription.

L'imaginaire de transmission fait plus particulièrement appel à la manière dont les enseignants se représentent les discours et les formes de discours correspondant à leurs rôles de transmission de savoirs et savoir-faire, et la manière dont ils mettent en mots et en discours cette représentation. Nous ne pouvons, à ce sujet, qu'en rester au stade de l'hypothèse. En effet, il faudrait conduire des entretiens, recueillir des corpus plus conséquents pour développer plus avant cette question.

¹⁵⁵ En effet, si l'enseignant demande tout à coup à l'apprenant de reformuler la consigne, d'en expliciter ce qu'il a compris ou non, voire lui demande la manière dont il va procéder pour réaliser l'activité, l'activité de discours que cela provoquerait ne serait sans doute pas aussi « typifiée » que le discours explicatif/prescriptif dont nous rendons compte jusqu'ici. Quoi qu'il en soit, l'activité de prescription s'inscrit, comme d'autres activités de discours de transmission de connaissances, dans un interdiscours et plus globalement dans une culture discursive et éducative.

¹⁵⁶ Et même lorsque l'acte de prescrire est montré (« je vous demande »), particulièrement chez Raja où la relation interpersonnelle est souvent conflictuelle, chez Thierry, il y a mise à distance de cet acte (« on vous demande »). Il se désolidarise des prescripteurs du manuel. Lui-même ne se positionne pas dans le rôle de prescripteur, mais le dévolue au manuel, source écrite. Thierry « soigne » sa face positive et développe un ethos empathique. Au contraire, Raja privilégie un ethos autoritaire. Mais on voit combien cet ethos est façonné par le contexte interactionnel.

¹⁵⁷ L'ethos, notion aristotélicienne à l'origine (l'orateur donne une bonne image de lui-même), a suscité un certain intérêt chez les pragmaticiens comme Ducrot (1984) ou Kerbrat-Orecchioni (2005) et les analystes du discours comme Maingueneau. Elle correspond de façon générale à la présentation de soi donnée à voir dans le discours. Toutefois, dans la sphère de l'interactionnisme américain, la notion s'applique davantage à un groupe culturel ou à une société plutôt qu'à des locuteurs.

¹⁵⁸ Il soigne sa face positive.

¹⁵⁹ Toutefois l'explication ne se départit pas de sa fonction didactique et pédagogique.

2.3 Procédés d'exemplification

Parmi le panel des conduites explicatives d'enseignement, le recours à l'exemple s'observe fréquemment dans la classe de langue et, à ce titre, est parfois désigné comme ce qui caractérise le mieux le discours didactique¹⁶⁰. Du point de vue du discours, il relève du mode explicatif ou explicatif et s'envisage comme un procédé de discours très localisé. S'il a été assez largement étudié, en contexte didactique, dans son efficacité par rapport aux dire (exemplification d'une règle grammaticale, d'un mot, d'une expression, voire d'une situation de communication)¹⁶¹, il l'a été beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'exemplifier le faire de la classe, les tâches didactiques. À ce sujet, Bruner (1983) a souligné son rôle, en particulier celui de monstration du modèle, tantôt facilitant, tantôt décourageant, dans la résolution de tâches concrètes par l'enfant, assisté par l'adulte.

L'observation du discours de consignes a permis de déceler trois procédés principaux d'exemplification des tâches : l'exemplification (re)productive, la plus fréquente, l'exemplification illustrative et l'exemplification métalinguistique. Nous les explicitons successivement.

2.3.1 L'exemplification (re)productive

a. Un aperçu de ce procédé

Elle consiste, pour l'enseignant ou pour tous les acteurs de la classe, à se représenter la tâche didactique en produisant le résultat attendu (et en contribuant à construire l'intercompréhension) et à se mettre d'accord sur les attentes et les obligations de chacun. L'exemple produit devient, pour les apprenants, le modèle à imiter plus ou moins librement¹⁶². Soit l'extrait CJ1 suivant :

- 188 E alors ça va le deuxième dialogue↑ vous avez compris le deuxième dialogue↑/ oui/ oui↑ non↑ (8 secondes)
- 1) est-ce que vous pouvez / trouver / des questions / 1) Consigne- requête indirecte 1
à poser sur / les deux dialogues↑
- 2) chacune / chacun d'entre vous / va essayer / de / 2) Consigne-requête directe 2
poser une question / aux autres étudiantes / questions sur le dialogue /
- 3) vous comprenez ce que je demande↑ / oui↑ // 3) Demande de confirmation

¹⁶⁰ Cf. Rocha (2003).

¹⁶¹ Cf. Rocha (*ibid.*), Cicurel (1985), Nonnon (1993).

¹⁶² C'est pourquoi nous choisissons le terme de (re)production signalant que tantôt certaines libertés sont laissées à l'apprenant pour produire ou pour réaliser la tâche montrée, tantôt il ne peut que reproduire le modèle initié par l'enseignant.

		4) alors / chacune / cherche / une question / vous allez faire une question / et vous la posez / à quelqu'un / du groupe / ça va↑ //	4) Consigne directive 3
		5) alors / Hoshi/ vous avez une question ↑ (5 secondes)	5) Sélection-sollicitation d'une apprenante pour faire
189	Hoshi	non	
190	E	6) non↑ vous n'avez pas trouvé de question↑ 7) essayez de:: de trouver /une question/ sur les deux dialogues // (31 secondes) 8) est-ce que vous comprenez↓/ ce que je demande↓/ vous comprenez bien↑ /	6) Demande de confirmation 7) Consigne requête 8) Demande de confirmation
		9) bon par exemple / moi moi /je fais une question / d'accord↑ / je fais une question / euh: je dis euh: / qu'est-ce que M. Dubois / veut acheter↑ / et je pose la question / à Mizuki / qu'est-ce que M. Dubois veut acheter↑	9)Exemplification productive du faire demandé en « je »
191	Mizuki	il veut acheter:: il veut acheter / une cravate	
192	E	bien / Mizuki / vous faites une question vous posez une question/ à quelqu'un/ à vous (25 secondes)	
193	Mizuki	qu'est-ce que:: qu'est-ce que #tu#	
194	E	parlez un petit peu plus fort (<i>rires</i>)	
195	Mizuki	XXX	

Après une succession de consignes énoncées sur différents modes (requête, ordre plus ou moins directif) et des demandes successives de confirmer la compréhension (énoncés 1 à 8), Marinette finit par recourir à l'exemple, en l'introduisant par le marqueur « par exemple ». C'est alors l'occasion pour elle de rendre plus visible le schéma de discours qu'elle attend, grâce aux énoncés métadiscursifs à vocation planificatrice, en « je » puis en « vous », comme « je fais une question », « je dis », et « je pose la question à ». Remarquons la collaboration de Mizuki dans l'exposition des attentes de Marinette en 191. L'intervention de l'apprenante permet la mise en route de l'activité, alors que l'enseignante évalue positivement la première partie du schéma (192 : « bien ») et termine l'explicitation (192 : « Mizuki vous faites une question vous posez une question à quelqu'un »). L'exemple-reproduction apparaît ici comme le procédé de dernier recours, lorsque les autres modes n'ont pas permis d'atteindre l'intercompréhension. Toutefois, cela n'est pas généralisable. Dans d'autres circonstances, l'exemple est convoqué, au même titre que les autres procédés discursifs. Ainsi, dans l'exemple suivant,

CJ4 – 26 / Thierry : « donc premier exercice mettez une croix / une croix (*fait le dessin au tableau*) / vous mettez une croix / dans la colonne si les deux mots prononcés sont identiques / (*au tableau*) **si par exemple vous entendez / MON / MON / c'est identique / ON / ON / donc vous mettez dans la colonne égal / par exemple MON↑ / MON↓ / c'est le son on / identique / MAN / MON / ce n'est pas le même son / c'est/ différent /d'accord↑**/ et ensuite / vous devez reconnaître les différents sons »

l'exemplification focalise sur l'activité de discrimination auditive et décompose les procédures (« si vous entendez, vous mettez ») en faisant appel à un exemple n'appartenant pas aux items de l'exercice. Dans ce cas précis, Thierry passe directement de la lecture oralisée de la consigne écrite à l'exemple. Toutefois, il avait donné précédemment la tâche globale (26 : « vous devez écouter / et reconnaître ces sons »).

Dans cet autre extrait de CJ3,

- 18 E 1) bon / alors / d'abord / un p'tit exercice/ d'accord↑/ un exercice avec euh / le regard / les yeux /
 2) alors quelqu'un va venir ici (*montre le mur droit de la classe près du tableau*) un étudiant / une étudiante / d'accord↑/ euh: les autres / vous vous levez aussi / vous venez là / restez pas ici venez (*tout le monde se déplace*) on va se mettre là / comme ça (*enseignant place les étudiants contre le mur*)
 3) et puis: euh: par exemple / euh comment c'est déjà / votre prénom↑
- 19 Asuka Asuka
- 20 E 4) Asuka / venez / bon / alors / Asuka / vous allez euh: /bouger vos yeux (*rires*) / **par exemple vous allez regarder / vers la droite/ d'accord↑/ avec vos yeux comme ça (*enseignant fait pour montrer*)**
 (*rires*)
- 21 As (*tourne les yeux*)
- 22 Asuka (*éclats de rire*)
- 23 As (*éclats de rire*)
- 24 E 5) quand vous faites ça / tout le monde va vers la droite / hein vous/ vous bougez vers la droite d'accord↑ (*enseignante se déplace vers la droite*)
- 25 As ah oui
- 26 E 6) **par exemple / elle fait / vers la gauche: / tout le monde bouge vers la gauche hein↑**
- 27 A? ah d'accord
- 28 E **d'accord↑ ou bien par exemple: / vous faites ça / avec vos yeux / méchants hein / méchants (*fronce les sourcils- imite un visage en colère*)**
 (*éclats de rire*)
- 29 As (*éclats de rire*)
- 30 E **comme ça / et tout le monde / recule hein / vous comprenez / reculez oui / parce que vous avez peur/ d'accord↑ ou bien vous faites (*fait une mimique*)**
 (*éclats de rire*)
- 31 As (*éclats de rire*)
- 32 E (*rires*) **et alors / tout le monde /avance / d'accord↑vous avez compris↑**
- 33 As oui oui d'accord
- 34 E vous avez compris Asuka↑
- 35 Asuka oui oui

Marinette débute par l'annonce de l'activité en (1) (« un petit exercice avec le regard »), puis poursuit en (2) avec des consignes visant à en instaurer les conditions d'exécution (« vous vous levez », « vous venez », « on va se mettre là », etc.). L'enseignante sélectionne une apprenante, Asuka, en (3), qui sera en quelque sorte son assistante, son « exemple ». Elle lui prescrit en (4) une première action (« vous allez bouger vos yeux »), immédiatement suivie d'un exemple (« regarder vers la droite ») qu'Asuka s'empresse de reproduire. En 24-(5), Marinette prescrit la deuxième partie de l'action aux autres apprenants (« vous bougez vers la droite »), exemplifiée en 26. Dans les tours suivants 28, 30 et 32, l'enseignante produit des exemples pour les apprenants, des

exemples-ressources, des possibilités de faire et des alternatives marquées par « ou bien ». Ainsi, les deux premiers procédés d'exemplification (en 20 et 26) contribuent directement à prescrire les activités, et sont subordonnés à la consigne, alors que les deux suivants (en 28 et 30) la complètent, la diversifient et précisent les contours et les limites des actions à réaliser.

Enfin, un troisième extrait illustre un aspect de ce procédé discursif d'exemplification. Il concerne le Corpus Nouveaux Arrivants 1 et l'activité « Dessiner le plan » à partir des items d'un exercice de compréhension orale.

CNA1

- 357 E donc vous allez me dessiner le chemin / pour aller au club en respectant / les euh: les phrases **par exemple** la première phrase/ vous prenez la rue en face **disons que** vous êtes dans cette rue là (*dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge*)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça
- 358 Malik ah::
- 359 E pour chaque phrase/ et après/ donc à la fin il faut arriver au club

Raja énonce la consigne qu'elle accompagne d'une monstration (introduite par les marqueurs « par exemple » et « disons que ») des étapes ou des procédures nécessaires à la réalisation de cette activité. Elle sélectionne le premier item et effectue le travail tel que et dans l'ordre où doivent le faire les apprenants eux-mêmes (sélectionner un item, se repérer par rapport au point rouge, tracer et continuer).

b. Exemplification et reconnaissance du scénario de la tâche

Le type d'exercice de compréhension écrite proposé par Raja dans l'extrait ci-dessus en 357, plutôt inhabituel pour les apprenants, va susciter une certaine émulation de l'activité de discours prescriptif-explicatif et de procédés différenciés.

- 360 Tayeb *on va faire tout comme ça*↑
- 361 Abdel *où ça Madame*↑
- 362 Malik non non non
- 363 Abdel *ah: Madame com:: comme ça*↑
- 364 E tu m'dessines un plan
- 365 Abdel ah
- 366 Malik *ah ouais:: / comme si tu vas en ville*
- 367 Aylyn si
- 368 Zineb *c'est comme ça que tu fais*
- 369 Abdel? oui je sais
- 370 Malik *c'est bon c'est bon on a compris*
- 371 As *elle parle avec nous*
- 372 E (*à Zineb*) t'as pas compris↑
- 373 Yacoub *comme ça*
- 374 Malik *c'est facile c'est facile*
- 375 E *par exemple quand tu es perdu dans la rue*

En effet, les échanges ci-dessus, successifs à la première consigne, égrainent des questions (361), des demandes de confirmation de la compréhension (360, 363), des analogies (« c'est comme si tu vas en ville »), des explications entre pairs (368 « c'est comme ça que tu fais »), des demandes plus ou moins implicites de collaboration de l'observatrice à l'activité (371 : « elle parle avec nous »), des commentaires (374 : « c'est facile c'est facile ») etc., autant de tentatives de la part des apprenants de comprendre ce qui leur est demandé et de prises de parole réactives en L1 ou L2, montrant l'activité cognitive provoquée par la consigne de Raja et le souci apparent de conformité (« comme ça ») à ce qui est demandé¹⁶³. Néanmoins, la compréhension de la logique de l'activité prescrite ne semble pas assurée et cela entraîne l'enseignante à développer un nouveau procédé discursif, l'exemplification illustrative initiée en 375.

2.3.2 L'exemplification illustrative

a. Introduire une situation fictive

Toute l'activité didactique de CNA1, sur laquelle nous focalisons, est basée sur un scénario fictionnel (simuler la situation de tracer un itinéraire pour une personne cherchant son chemin) qui requiert de se le représenter mentalement. Les tâches proposées se basent sur ce scénario. Et le procédé d'exemplification illustrative vise à aider les apprenants à se faire cette représentation de la situation de communication et de la tâche. Il consiste, pour cela, à accommoder le faire à une situation extradidactique ou à une situation de fiction¹⁶⁴, à fournir une image (une illustration) de la tâche prescrite. Dans l'échange ci-dessous,

375	E	par exemple quand tu es perdu dans la rue
376	Zineb	ouais
377	Malik	Madame c'est quoi XXXX↑
378	E	<u>tu r'gardes les panneaux pour trouver euh:: pour ton chemin / ben j'veux qu'tu m'dessines à peu près la même chose / <u>mais bon</u> en moins bien/ fait mais::</u>

Raja introduit en 375-378 une situation de communication, et les actions langagières correspondantes, à laquelle les apprenants pourraient être confrontés (être perdu dans

¹⁶³ Les nombreux « comme ça » des apprenants, repérables pendant toute l'activité de réalisation de l'exercice, nous interroge sur ce qu'ils indiquent de leur position vis-à-vis du faire. Faut-il y voir un souci de « faire comme » (imitation) et de « bien faire » ou une certaine insécurité et un manque d'autonomie vis-à-vis du faire les poussant à se conformer exactement à ce qui est demandé, et en quelque sorte à exécuter une tâche d'exercice plutôt qu'à tenter de la mettre à distance ? Les deux hypothèses sont vraisemblables.

¹⁶⁴ Et à demander aux apprenants d'y adhérer momentanément.

la rue, regarder un plan, demander son chemin). Elle la met en parallèle avec ses attentes (« je veux que tu me dessines la même chose »), afin de signifier non pas la tâche, mais le résultat attendu de la tâche : un plan. Puis,

- 449 E =si par exemple **quelqu'un vous demande** / (*écrit au tableau*)
 450 Malik Madame / c'est bien comme ça↑
 451 Aylyn eh viens XXX
 452 Tayeb XX qui va jusqu'au bout↑
 453 E (*à Tayeb*) non / tu peux faire une flèche / comme ça / qui traverse/ **par exemple/ je sais pas moi / mais si quelqu'un vous demande::**
 454 Malik **dessine↑**
 455 E **on peut:: de dessiner euh: le plan / par exemple / pour aller euh::j'sais pas moi / à la poste**
 456 Malik *à Orléans*
 457 E **vous allez lui faire un schéma /**

l'introduction de « marqueurs de fictionnalité » (Cicurel, 1988) (« si par exemple », « je sais pas moi »), fait place à une deuxième situation fictive, dont le pouvoir de suggestion est renforcé par l'énonciation en « vous » désignant ainsi les apprenants comme les acteurs de cette situation. Elle illustre cette fois les conditions dans lesquelles les apprenants pourraient avoir à réaliser la tâche de dessiner un plan (quelqu'un demande à aller à la poste). En conséquence, l'objet focalisé de l'exemple diffère sensiblement d'un échange à l'autre.

Mais l'exemplification à fonction illustrative ne règle pas l'incompréhension. On peut supposer, en effet, que cette situation fictive dans laquelle elle place les apprenants ne se rapporte pas à un univers de référence partagé par les apprenants. Non seulement ils sont un peu jeunes pour se retrouver dans cette situation, mais surtout, face à une demande d'un inconnu pour se rendre à un bureau de poste, il paraît peu probable que le locuteur dessine un plan. Il aura préférentiellement recours à des explications verbales et mimo-gestuelles. La situation fictive choisie par Raja manque quelque peu de vraisemblance et son pouvoir de suggestion s'en trouve entaché¹⁶⁵. Or, le contrat de vraisemblance est indispensable lorsqu'un locuteur incorpore du discours fictionnel dans la classe de langue, pratique discursive par ailleurs fréquente, comme l'a montré en particulier Cicurel (1988), spécifiquement dans les séquences d'élucidation du sens. En outre, ces références plutôt non partagées influent négativement sur le pouvoir d'adhésion de l'exemplification. Une autre raison au maintien d'une certaine incompréhension de la tâche par les apprenants tient peut-être

¹⁶⁵ Ce qui n'empêche pas Malik en 454 et 456 de participer à la mise en scène fictive de la tâche.

au fait que l'enseignante ne prend pas le temps de déployer suffisamment cette situation de fiction pour que ces derniers y adhèrent.

En conséquence, Raja s'appuie finalement sur la L1 des apprenants pour parvenir à l'intercompréhension en 488.

462 E **c'est quoi attends (à Yacoub)/ c'est quoi un plan en arabe**↑
 (...)

483 Zineb itinéraire

484 E **voilà c'est ça**

485 Zineb oui j'ai gagné

486 As XXXX

487 Malik quoi↑

488 E **ben c'est ça que j'avais que vous dessiniez**

b. Tâche didactique prescrite et exemple illustratif sont parfois incompatibles

Il faut noter que l'intrusion, dans le discours de prescription de notre corpus, d'exemples fictifs étayant la tâche, est assez rare. On en trouve seulement 4 occurrences, dont 3 sont repérables dans cette séquence particulière « Dessiner le plan ». Une autre est amorcée dans le CJ3,

28 E d'accord↑ ou bien par exemple: / **vous faites ça / avec vos yeux / méchants hein / méchants (fronce les sourcils- imite un visage en colère)**
 29 As (*éclats de rire*)
 30 E **comme ça / et tout le monde / recule hein / vous comprenez / reculez oui / parce que vous avez peur/ d'accord**↑ ou bien vous faites (*fait une mimique*)

où Marinette demande aux apprenants de reculer face aux mimiques de Asuka, autrement dit de *faire comme s'ils avaient peur d'elle* (« parce que vous avez peur »). Alors que ce procédé discursif ritualisé est largement répandu, dans la classe de langue étrangère, et a prouvé son efficacité heuristique, pourquoi n'en serait-il pas de même lorsqu'il s'agit d'élucider le sens d'un faire ? Pourquoi l'exemplification illustrative se fait si rare ?

Cicurel (1988 et 1996d) nous apprend au sujet de la dimension fictionnelle des discours de classe que, à l'instar des textes littéraires,

la langue "tolère" la fiction parce qu'alors d'autres règles régissent les connexions du langage à la réalité. Dans une classe de langue, on peut également asserter sans avoir à répondre de la vérité de la proposition exprimée. Nul n'oblige l'apprenant à émettre une proposition vraie, il suffit qu'elle soit conforme à l'enjeu du cours. Il est également accepté de feindre de faire référence. (1996d, 81)

Ainsi, introduire une situation fictive à des fins de compréhension requiert le respect du contrat de vraisemblance (ou de véricité), mais pas forcément le respect d'un

contrat de vérité (ou de réalité). Autrement dit, les liens entre le langage et la réalité n'exigent pas d'être tendus, mais acceptent d'être distendus (Searle, 1982, 110). Or, selon notre hypothèse, le recours à un exemple fictif, dans le but de prescrire ou expliciter du faire en classe de langue, ne peut, dans certains cas précis, s'abstraire du contrat de vérité. En effet, le faire demandé, dans nos corpus, réfère très souvent au monde de la classe et ne peut donc tolérer l'introduction d'un autre monde. Par exemple, la tâche donnée par Marinette « faire une question et la poser à quelqu'un » est une tâche proprement scolaire qui ne peut trouver d'équivalent dans un autre monde à convoquer, et qui s'effectue dans le cadre ritualisé de la classe, alors même que le contexte de discours était lui-même fictionnel (dialogue de situation d'achats). Les « réagencements contextuels » (Cicurel, 2002b), consistant à aménager un contexte extra-didactique au sein du contexte didactique, ne fonctionnent pas parce que les tâches prescrites et le discours de consigne, s'ancrent uniquement dans un monde de la classe où il s'agit de faire reproduire des discours et des rôles participationnels pré-déterminés. Ces tâches n'ont pas d'enjeu communicatif au-delà de la classe. Seule la tâche « Dessiner le plan » possède un enjeu communicatif, simule en quelque sorte un aspect du monde de la rue¹⁶⁶. C'est pourquoi Raja peut introduire, pour sa compréhension, un exemple illustratif. Mais, dans ce cas précis, c'est alors l'adaptation de l'enjeu au public qui semble faire problème.

En conséquence, en fonction de nos observations, il semble que le procès d'intercompréhension du dire tolère davantage que celui du faire l'exemple illustratif. Les dire prescrits de la classe peuvent beaucoup plus facilement occasionner un discours fictionnel que le faire. En ce sens, en classe de langue, la préservation de l'enjeu d'apprentissage garanti par le contrat de fiction que nous avons postulé dans le chapitre 2 du cadrage théorique (section 4.1.1.c) n'est pas valable ici.

Enfin, un dernier type d'exemple peut être mobilisé dans la prescription des activités. Il s'agit de l'exemple à fonction métalinguistique.

2.3.3 L'exemplification métalinguistique

Elle correspond à la définition d'un mot ou d'une expression issus de la consigne énoncée et surgit uniquement après une demande d'un apprenant. Par exemple :

¹⁶⁶ Comme le prévoit l'approche communicative de l'enseignement et l'apprentissage des langues.

CJ3

- 52 E bien / alors (*regarde ses notes*) euh: // bon venez venez là / venez là /alors vous allez:: **vous allez faire des gestes**
- 53 Chihiro **des gestes**↑
- 54 E **oui un geste par exemple** (*enseignant fait des gestes avec les bras*)
- 55 As ah ah
- 56 E par exemple: (*fait autre geste*) un geste hein d'accord (...)

CNA1

- 1272 E on va passer euh: vingt extraits et à chaque fois **vous allez me dire c'est quel endroit/ c'est quel lieu**
- 1273 Malik c'est quoi↑
- 1274 Touria **c'est quoi lieu**↑
- 1275 Aylyn encore XXX
- 1276 E oui
- 1277 Malik c'est quoi ça
- 1278 A? quoi
- 1279 E **si ça se passe par exemple dans une boulangerie si ça se passe dans un musée si ça se passe dans une église etc.**

dans ces deux extraits, à la demande d'un apprenant, l'enseignante insère un exemple pour signifier le mot, que celui-ci signifie une partie pour le tout (la boulangerie, l'église pour signifier un lieu dans CNA1) ou qu'il offre une traduction dans un autre code sémiotique (l'enseignante répond par le code gestuel et verbal à une demande verbale). L'exemplification métalinguistique est celle qu'on retrouve le plus classiquement en classe de langue étrangère, mais n'est jamais initiée par l'enseignant dans un échange de type prescriptif. Si exemplification métalinguistique il y a de la part de l'enseignant, celle-ci concernera le faire et non le dit. Elle ne constitue pas un procédé préférentiel dans l'activité de prescription. Pourtant, on pourrait supposer que la régulation langagière d'élucidation des mots de la consigne y représente un moment non négligeable.

2.3.4 Remarques complémentaires sur l'exemple

a. La collaboration des apprenants

Nous avons noté, à plusieurs reprises au cours de ce travail, que les apprenants ne sont pas en reste dans les échanges prescriptifs et qu'ils collaborent ou coopèrent dans le procès d'intercompréhension du faire prescrit. Comme nous l'avons montré, l'enseignant s'appuie largement sur les prises de parole provoquées ou initiées des apprenants pour l'intercompréhension de la tâche. Marinette, avec l'aide de Mizuki dans CJ1, parvient à mettre en route l'activité des questions. Et Raja, dans cet extrait de CNA5,

- 28 E non non non / vous allez écrire un texte/ donc **d'abord/ pour acheter de l'aspirine/ elle doit aller↑**
- 29 Touria **pharmacie**
- 30 E **oui/ alors la pharmacie elle est où↑**
- 31 Zineb **là / près de la: préfecture↑**
- 32 Touria **préfecture XXXX / elle va passer par où**
- 33 E **oui/ donc moi ce que je vous demande c'est / à chaque fois de situer le magasin / où où elle doit aller**
- 34 Ayllyn elle est en face photocopie / juste à côté
- 35 As (*petits rires*)
- 36 E par exemple/ donc il faut utiliser à chaque fois / ça / ce qu'on a vu (*fait référence à un autre polycopié*) / d'accord↓

recourt à l'exemplification productive avant même d'énoncer la tâche en 33. Les productions de Zineb et Touria, considérées comme correctes, servent sa planification et son dessein de prescription, participent à rendre explicite la tâche et montrent, en même temps, leur compréhension de cette tâche. À cet effet, nous avons avancé dans le chapitre 1 de la Partie I que la tâche était négociée par les impétrants¹⁶⁷. Mais il semble que, plus que la tâche elle-même, son sens fasse l'objet de négociation, d'ajustement, d'une collaboration dont l'issue appartient toujours à l'enseignant. En tout état de cause, les apprenants font un pas vers l'enseignant et contribuent à organiser l'enseignement, voire à mettre en place les conditions favorables de leur apprentissage.

Pour autant, cet ajustement du sens contribue-t-il à l'apprentissage et à la construction de connaissances ? Il s'avère difficile de se prononcer sur la seule prise en compte du caractère négocié ou non de la tâche. Par exemple, sa nature communicative ou reproductive paraît un critère bien plus déterminant de fabrication d'*input*. De plus, si l'engagement coopératif des apprenants dans la phase d'explicitation et de prescription des consignes est important, il décline assez considérablement pour les nouveaux arrivants dans la réalisation des tâches elles-mêmes.

¹⁶⁷ De même, nous avons posé la question sans pouvoir y répondre : faut-il distribuer la consigne sur le mode monologal, puis prendre en compte la parole de l'apprenant sur la tâche, ou au contraire la transmission des consignes gagne-t-elle en efficacité lorsque l'enseignant fait simultanément intervenir l'apprenant dans cette phase délicate de l'action d'enseignement ? Il nous semble maintenant que, non seulement l'enseignante fait tout de même progresser l'interaction en s'appuyant un tant soit peu sur les productions (attendues) des apprenants, mais en plus, l'aspect négocié du sens de la tâche leur permet des prises de parole plus diversifiées et favorise leur socialisation/scolarisation dans la L2. Nous précisons ceci dans la partie « Réflexions complémentaires ».

b. Conduite spécifique de Thierry

Si nous mettons en relation les différents procédés d'exemplification des enseignants, nous remarquons que Thierry y recourt d'une manière particulière dans les séquences prescriptives. En effet, nous avons relevé dans 2.3.1a *supra* que son exemplification dans CJ4 s'appuyait sur des items qu'il inventait. Aussi dans CJ7, elle s'organise selon une trame inédite dans le reste du corpus.

CJ7 – 41 / Thierry : « y'a 4 annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il↑ / est-ce que vous pouvez répondre à cette question↑ / **est-ce que dans les annonces / on parle de voiture↑ / Saki / est-ce que les annonces parlent de voitures↑** »

CJ7 – 45 / Thierry : « j'ai perdu mes clés de voiture (*reprend un énoncé d'une petite annonce du manuel*) / oui / attention / c'est CLE de voiture / qu'est-ce que c'est des clés de voiture↑ // des clés de voiture↑ // des clés/hein↑ / c'est pas une voiture / c'est les clés de voiture (*cherche ses clés en même temps et les montre*) hop / les clés de voiture/ d'accord / **donc / ça n'parle pas de VOITURE / ça n'parle pas d'une voiture / ça parle des CLES de voiture / la personne n'a pas perdu sa voiture la voiture / elle est là /ok (*montre du doigt des voitures garées dehors*) regardez dehors /la voiture: elle est là / d'accord↑** il y a 4 annonces / 4 annonces / qui parlent / des objets identiques / vous trouvez: vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s'agit-il ↑

Dans ses premières interventions prescriptives, Thierry ne convoque pas d'exemple productif, mais préfère sélectionner une apprenante, et user du questionnement pédagogique (question fermée) visant à restreindre les réponses possibles (« est-ce qu'on parle de voitures »), sans toutefois qu'il constitue une aide à la production. En effet, il s'agit avant tout de vérifier, auprès des apprenants, la compréhension des petites annonces et de la tâche à mener, puis d'orienter plus précisément leur attention sur le contenu de celles-ci (clés de voiture et non voiture) en restreignant les réponses possibles (« ça ne parle pas de voiture »). Ce type de questionnement est fréquemment employé dans les activités de compréhension de dialogue avec des apprenants grands débutants. Mais ici, en l'occurrence, il semble que ce procédé lui permette de tracer un cheminement de réalisation de la tâche de compréhension écrite (lecture de l'énoncé, hypothèses de compréhension fausses ou justes, réponse fournie) aboutissant à la réussite, sans pour autant offrir directement la réponse qu'il attend, comme le faisait Raja par exemple. Surtout, il suggère et invite les apprenants à lire attentivement les annonces. En quelque sorte, ce procédé constitue un exemple, qui n'est ni productif (produire le résultat attendu), ni illustratif et encore moins métalinguistique. Il se concentre davantage sur une démarche de réalisation, un guidage de l'action. Toutefois, ce procédé ne semble pas complètement porter ses fruits puisqu'il est amené dans la même intervention à décupler en micro-tâches cette

activité (45 : « ok / on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c'est trop difficile de répondre à la question (*enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant*) »).

Plus loin dans l'activité « Emploi du temps de Cécile Lemercier », il procède à peu de choses près de la même manière.

- 138 E donc / nous allons parler / **VOUS allez me dire/ maintenant/ ce qu'a fait / Céline Lemercier / le dimanche 5 mars/ 1999 / 5 mai pardon / 5 mai 1989 / et le lundi /6 mai / 99 /alors / qu'est-ce-qu'elle-a-fait / Cécile Lemercier / Saki↑ le 5 mai↑ le 5 mai↑/ **qu'est-ce qu'elle / a fait / Cécile / Lemercier↑ / le 5 mai↓** vous pouvez commencer par Cécile Lemercier ou elle**
- 139 Saki elle a
- 140 E hum/elle a
- 141 Saki elle a fait XXX
- 142 E **elle a fait.....↑ /elle a fait /du tennis**
- 143 Saki du tennis
- 144 E **s'il vous plaît / maintenant vous allez écrire / en français / et vous devez / chacune // vous devez chacune faire quatre/ quatre / phrases / vous devez faire quatre phrases/ avec un point / quatre phrases /sur / l'agenda / de Cécile /Lemercier/ le cinq / mai/ et le 6 mai / 1999 / vous devez écrire / (...)**

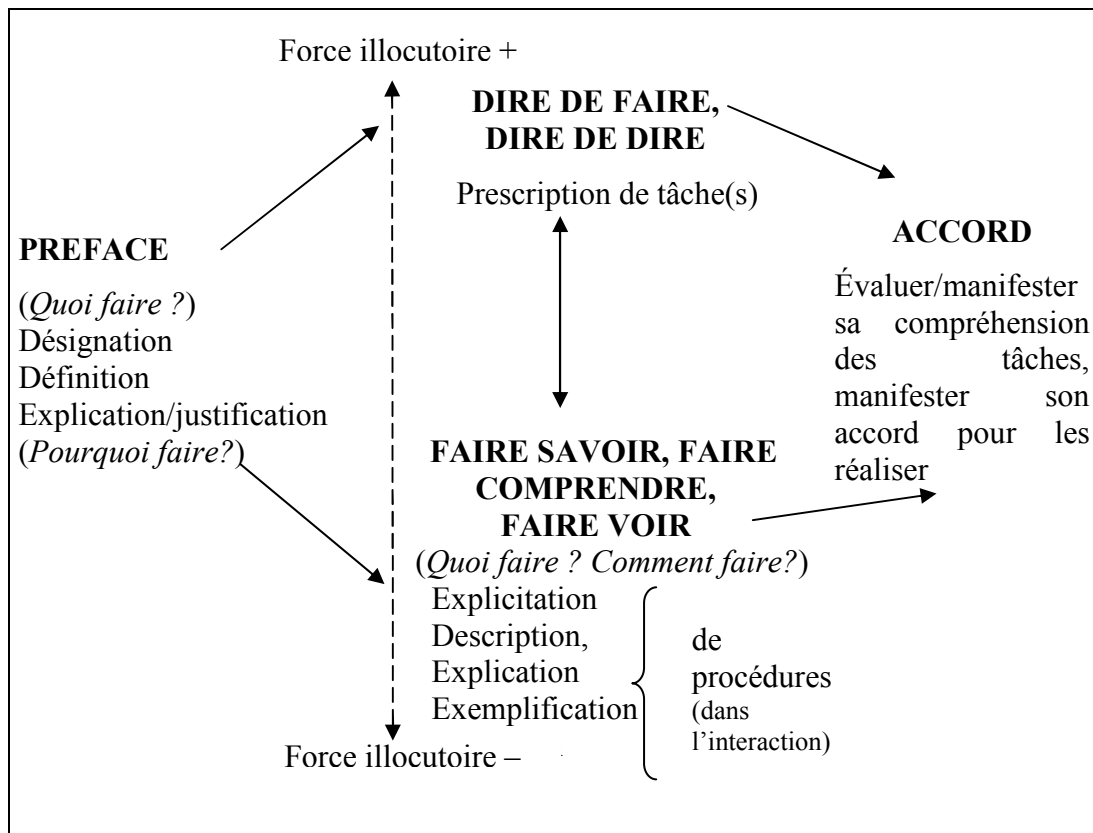
En 138, il énonce la tâche sur le mode prescriptif puis sur le mode de la demande. Il sélectionne ensuite une apprenante pour parvenir à une production attendue (exemplification productive). Cette fois, en revanche, il ne fait pas le détour par une réponse négative, mais transforme la tâche (du dire, il faut maintenant écrire) en 144. Contrairement à Raja, ce procédé d'exemplification productive conserve une part d'implicite : il ne dit pas ostensiblement le type de réponse attendu. Il fait produire à des fins d'intercompréhension, sans pour autant "cadenasser" la production des apprenants. On ne décèle d'ailleurs aucun marqueur d'exemplification.

3. Quelques éléments de synthèse

3.1 Une représentation praxéologique de ces conduites

Nous avons, dans la section 1.2, effectué une première description de l'activité de discours de prescription, dans laquelle nous trouvons des "mouvements" explicatifs, explicatifs, descriptifs, etc. Sans analyser aussi finement et aussi systématiquement toutes les séquences prescriptives, il peut être intéressant d'en dresser un schéma typique ou une « représentation praxéologique », à l'instar de Filliettaz (2002), c'est-à-dire une organisation relativement stable des actions langagières et non langagières propre à l'activité de prescription en classe de langue, ou un « format » dirait Bruner

(1983, 288), basée sur les ressources cognitives et l'engagement interactionnel des participants, et autorisant des combinaisons ainsi que des variations.



Les prescriptions préfaçantes, dont on a mis en lumière la fonction de figuration et de captation, drainent différents procédés discursifs et didactiques. Par exemple, l'enseignant désigne le support pédagogique, sa localisation et les éléments qui constituent l'activité :

CNA5 / Raja – 03 : « bon vous prenez cette feuille (*montre le photocopié*) » ;

CJ7 / Thierry – 137 : « on travaille sur la page 73↑ / maintenant //exercice 2 / emploi du temps / l'agenda de / Cécile Lemercier d'accord ↑ / c'est l'agenda de Cécile / c'est ce que Cécile a fait /le dimanche /5 mai 19/99 »

Thierry en fait d'ailleurs une occasion de prise pour les apprenants dans CJ7, en sollicitant les apprenants sur le numéro de la page. La prescription préfaçante est aussi l'occasion de désigner l'objet de savoir (langagier) dont il est question (CJ4 / Thierry – 11, 17 et 26 : « ça c'est le son on, in, an ») ou d'énoncer une macro-tâche (CJ3 / Marinette – 12 : « nous allons d'abord / faire euh: / des petits exercices ») en l'accompagnant ou non d'une lecture de la consigne du manuel :

CNA5 / Raja – 08 : « Madame Legrand va faire ses courses / reconstituez son itinéraire en vous servant du plan »

CJ7 / Thierry – 41 : « entraînez-vous / exercice numéro 1 / petites annonces / lisez ces petites annonces / c'est ce qu'on vient de faire / parues dans *le Parisien* / *le Parisien* / c'est un journal / du 26 juin / quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets / lesquelles↑ »).

Mais la préface est aussi parfois escamotée, telle dans CNA1 / Raja – 109, où elle se contente d'annoncer l'acte de discours (« j'vais expliquer d'abord ») puis énonce des procédures (« *plus fort, à tous les apprenants*) donc là on va mettre un enregistrement »). Elle est alors directement substituée au FAIRE FAIRE ou FAIRE COMPRENDRE ou FAIRE VOIR.

Enfin, elle fait très rarement l'objet de justifications assignant une finalité à l'activité à venir :

CJ3 / Marinette – 12 : « je vous donnerai/ les textes / hein les textes↓ / que vous allez apprendre/ par cœur/ hein / parce que euh:/ le dernier jour / de votre séjour / le jour où on vous remet les certificats/ les certificats de stage / euh vous allez jouer/ les:: les scènes / devant / tout le monde / hein / devant euh: les professeurs / les familles *etc.* »)

La seconde articulation de ce schéma d'action mêle¹⁶⁸ ou fait se succéder le DIRE DE FAIRE et le FAIRE COMPRENDRE ou FAIRE SAVOIR. Elle consiste à énoncer, sur le mode illocutoire prescriptif et grâce à un acte plus ou moins directif¹⁶⁹, la tâche de l'activité (CJ4 : reconnaître les sons ; CJ1 : écouter un dialogue ; CNA1 : dessiner le plan, situer la chemin pour aller au club, CJ7 : lire la petite annonce numéro 1, etc.) et ses modalités ou procédures de réalisation. Celles-ci affèrent au support, aux “ingrédients” (ou instructions) nécessaires énoncés sur le mode de la désignation (CNA1 / Raja – 349 « là vous avez les phrases » ; CJ7-144 : « il y a / sept éléments / un deux trois quatre cinq six sept (*compte du doigt sur le livre en montrant*) / vous devez choisir quatre »), aux micro-actions à effectuer (CJ4 : « mettez une croix dans la colonne » ; CJ7 : « lire les petites annonces et trouver des objets identiques ») et sont parfois accompagnées de conditions de réalisation concernant le temps (CJ7-47 : « vous avez 5 minutes »), les auxiliaires didactiques (CJ7-47 : « vous pouvez utiliser le dictionnaire » ;), le mode d'utilisation du support (CJ1-94 : « vous n'ouvrez pas les livres » ; CJ7-11 : « vous ouvrez vos livres s'il vous plaît »), les ingrédients langagiers (CNA 1-357 : « en respectant les phrases » ; CNA5-36 : « il faut utiliser à chaque fois ce qu'on a vu »), voire d'une précision du degré requis de réalisation par rapport à un modèle (CNA1-378 : « j'veux qu'tu m'dessines à peu près la

¹⁶⁸ Ce qui explique la flèche verticale reliant dans les deux sens Dire de faire et Faire savoir/Faire comprendre.

¹⁶⁹ Matérialisé par une flèche verticale en pointillé.

même chose / mais bon en moins bien/ fait »). Nous pourrions, de cette façon, multiplier les exemples, mais il paraît plus intéressant de souligner le degré de granulation et le morcellement des actions langagières ou non langagières à réaliser. Nous traitons cela dans la section suivante.

Enfin, le caractère interactif de l'activité de prescription est rendu particulièrement vi/lisible dans la mesure où elle fait l'objet de négociation du sens. Par conséquent, les interactants ne peuvent progresser dans l'effectuation des activités que s'ils s'entendent sur ce qu'il est convenu de faire, voire sur l'accord pour réaliser. Cela requiert de l'enseignant d'évaluer très régulièrement, que ce soit pour la tâche ou les modalités de réalisation de celle-ci, le degré de compréhension des apprenants et d'ajuster, d'accommoder sa conduite prescriptive en conséquence (tel le mode explicatif, explicatif, exemplification, etc.). À cet effet, la négociation du sens de la tâche ne prend pas sa source dans un désaccord, mais plutôt dans une visée d'intercompréhension. Ce sont ces conduites d'ajustement que nous continuons à préciser dans le chapitre 5 suivant.

3.2 Quelle granulation des actions et quelles implications didactiques ?

Ainsi, la hiérarchie et la séquentialité attendues des actions prescrites, leur « logique naturelle » dirait Grize (1996) seraient celles-ci :

Finalité/Objectif,

Macro-tâche,

Tâche,

Procédures de réalisation (modalités, conditions)

Or, il est difficile d'identifier un quelconque ordre récursif dans la prescription des actions. On peut toutefois remarquer que :

1) La finalité (ou l'objectif) n'est presque jamais explicitée. Seules quelques justifications, très rares, peuvent être apportées. Il en va de même de la macro-tâche, c'est-à-dire de l'action globale inhérente à l'activité didactique ou à l'exercice proposé, qui pourrait se nommer « compréhension orale » ou comme dans CNA5, où suite à la sollicitation de Touria en 27 « on va faire des flèches[↑] », Raja répond qu'ils vont « écrire un texte ». Il semble que les supports didactiques contribuent beaucoup à

établir, pour les apprenants, de quoi il va être question. Cela est renforcé par les nombreuses désignations, les descriptions des objets et des supports matériels.

2) S'il semble que Thierry et Marinette focalisent davantage, dans leur discours, sur les modalités et les conditions de réalisation, Raja paraît d'une part, se concentrer davantage sur le décuplement des procédures (souvent à la demande des apprenants). D'autre part, elle passe généralement assez rapidement sur les consignes préfaçantes, contrairement aux autres enseignants. Encore une fois, le cadre de participation conditionne en partie cette configuration.

3) La tâche, ou le faire, semble en fait difficile à nommer, à dire. C'est pourquoi, le recours à l'exemplification et aux conduites momentanément explicatives ou explicatives est si fréquent. Le faire "en direct" (produire un énoncé attendu avec la collaboration ou non des apprenants) vient combler les points d'achoppement du dire (au lieu de formuler la tâche, à travers une consigne). Il semble que cette pratique soit plus usitée avec les nouveaux arrivants, où les acteurs mettent plus aisément et plus rapidement en discours leur activité. Il s'agit de dire en faisant et de dire le faire. En ce sens, comme le remarque Heurley (2001b, 49) à propos de la non-lecture des textes procéduraux, « ils préfèrent tenter d'apprendre par l'action et cherchent à réussir avant de comprendre ».

En sorte, la conduite de prescription et les différentes activités discursives qui la composent, menées sur le mode explicatif, désignatif, etc. consistent en fait à faire parler la consigne écrite ou pensée par l'enseignant, restée en grande partie muette pour les apprenants, ou du moins considérée comme telle par l'enseignant. Au demeurant, l'activité prescriptive dans toute son extension contribue à légitimer, voire à renforcer son rôle et, à ce titre, à se définir comme enseignant.

Pour reprendre ...

Après le chemin parcouru à travers l'activité de discours de prescription, il nous faut revenir à notre point de départ : l'hétérogénéité pressentie. En quoi et pourquoi pouvons-nous finalement confirmer ou infirmer cette hypothèse ?

Premièrement, nous pouvons l'infirmer du point de vue des pratiques de transmission et des modes du prescrire. En effet, si nous nous souvenons du schéma facilitateur de Cicurel (1994a), nous constatons la nature similaire d'ordre métacommunicatif,

métalinguistique et fictionnel des discours convoqués. Le procédé d'exemplification en constitue sans doute le meilleur exemple. Il guide l'action des apprenants par imitation ou en fournissant des alternatives dans la réalisation (exemplification reproductive), ou par simulation (exemplification illustrative). Toutefois, cette dernière modalité ne tolère guère l'absence d'enjeu communicatif. En outre, l'hétérogénéité est sacrifiée sur l'autel de la ritualisation des pratiques prescriptives, puisque l'enseignant se charge du travail de compréhension des tâches à réaliser, de l'élucidation de leur sens, sans offrir aux apprenants la possibilité, ou alors sous son contrôle étroit, de prendre en charge eux-mêmes partiellement ou entièrement cette compréhension, selon un guidage qui suggère et non qui dévoile complètement le résultat attendu. Ce travail s'accomplit selon un schéma relativement figé : il oscille entre dire de faire et faire comprendre (ou dire le faire chez Raja), autrement dit entre désignation des tâches selon un degré de force illocutoire plus ou moins élevé et explication du sens, cette dernière activité concordant avec la représentation que se fait l'enseignant de son rôle interactionnel, de sa fonction institutionnelle¹⁷⁰.

Secondement, il est également possible de confirmer dans un certain sens l'hypothèse de l'hétérogénéité de l'activité de discours prescriptif, dans la mesure justement où cette dernière ne se suffit pas à elle-même, mais requiert la convocation d'autres types de discours. Cela tient en partie au contexte plus ou moins interactif dans lequel les actions ou activités didactiques sont prescrites, à la nature des activités prescrites, à la distribution des places discursives (*cf.* échanges RA/Marinette et échange Sakura/Marinette). Mais la diversité des modes discursifs convoqués dépend aussi des connaissances des apprenants. Quand le scénario de l'activité didactique proposé n'est pas connu ou reconnu par les apprenants, il demande à l'enseignant de mobiliser une activité de discours plus importante, parce qu'il lui faut, d'une manière ou d'une autre, parvenir à faire passer l'ensemble des participants de l'action planifiée et textualisée (par écrit dans le manuel, ou dans les pensées ou préparation de cours de l'enseignant), c'est-à-dire appartenant à une instance temporelle autre, à l'action réalisée ou sur le point d'être réalisée dans le présent de la classe. Pour cela, une certaine perméabilité des discours et des modes de discours (de la désignation à la prescription en passant par la description ou l'explicitation, etc.) est requise.

¹⁷⁰ Et sans doute que se fait aussi l'apprenant de la fonction enseignante.

Néanmoins, la classe de langue n'est pas traversée que de discours et d'activité verbale. Des ressources autres y sont bien présentes. Nous proposons dès lors de poursuivre, dans le prochain chapitre, cette exploration des modes de prescription en élargissant quelque peu le point de vue aux différentes ressources sémiotiques repérables dans l'activité de prescription et à leur organisation, leurs implications didactiques.

CHAPITRE 5

QUELLE TEXTURE SÉMIOTIQUE ET LANGAGIÈRE DE L'ACTIVITÉ DE PRESCRIPTION ?

NOUS SOUHAITONS ÉLARGIR LA PERSPECTIVE d'analyse en focalisant notre attention sur la manière dont s'orchestrent dans l'interaction les ressources sémiotiques mobilisées par l'enseignant pour prescrire et distribuer des consignes. En effet, nous présumons que les conduites ou les pratiques de prescription s'appuient et mettent en réseau des ressources différentes comme le code écrit, le code oral, gestuel, graphique, etc. Il s'agit par conséquent de considérer la prescription comme une activité de communication et, à cet effet, de lever le voile sur cette texture en observant comment et pour quoi l'enseignant mobilise les ressources sémiotiques et langagières du discours lorsqu'il prescrit (section 1). Puis, nous choisissons de resserrer la focale à l'activité de reformulation des consignes en tentant de mettre en évidence la manière dont s'y nouent et s'y organisent les ressources de l'oral et l'écrit (section 2) selon une logique d'adaptation.

1. Une certaine hétérogénéité sémiotique des conduites prescriptives

Dans le processus de communication en classe, qu'il s'agisse d'une activité de discours de prescription ou autre, les canaux, oral, écrit, gestuel, visuel, etc. sont mobilisés. Par conséquent, il serait réducteur de cantonner l'activité de prescription à une activité verbale et encore plus à une activité de parole. Elle convoque des conduites, des comportements et des canaux de communication divers selon une dynamique, dont nous proposons de rendre compte ici¹⁷¹. La multimodalité de la

¹⁷¹ Faisons toutefois la différence, comme Filliettaz (2002), entre caractère multicanal et caractère plurisémiotique de la communication. Un comportement gestuel peut ne pas être sémiotisé, c'est-à-dire

communication et des interactions fait généralement sens, non seulement parce qu'elle s'orchestre en un système de signes de différentes natures, mais aussi parce qu'on accorde à ceux-ci, par convention ou en fonction du contexte, une signification particulière. Dans cette perspective, elle participe pleinement à la définition des actions sociales, comme le rappelle Filliettaz (2002, 165) :

La régulation de l'agir conjoint se fonde sur un ensemble complexe de conduites finalisées, dont la signification ne résulte que partiellement de conventions linguistiques, et qui, par conséquent, inscrivent les mécanismes interactionnels dans une matérialité essentiellement hétérogène du point de vue sémiotique.

Les études sur le langage au travail ont mis en évidence ses formes multiples et complexes, et notamment sa plurisémiotité¹⁷². Il nous semble que reconsidérer les interactions en contexte didactique à la lumière de cette plurisémiotité peut aider à en comprendre mieux le fonctionnement. Il paraît nécessaire, à ce stade de l'analyse, de chercher à comprendre les relations entre les différentes matérialités sémiotiques qui font sens par rapport à l'activité de distribution de consignes. Ainsi que le dit Grosjean (2001, 55) « la sémantique même de l'échange ne peut [...] être constituée qu'en mettant en relation le dit, le montré, le regardé¹⁷³ ».

D'un point de vue théorique et didactique, l'intérêt d'une étude des différentes modalités sémiotiques de la prescription tient à ce questionnement : dans quelle mesure la multimodalité de la communication didactique sert, rend compte des pratiques de transmission, participe des modes du prescrire et de l'activité d'enseignement et se met au service d'une potentielle appropriation ? De plus, existe-t-il une spécialisation sémiotique du discours de prescription (comme on peut déterminer une spécificité de certaines de ses formes linguistiques (impératif, modalités déontiques) ? Et qu'apporte-t-elle à l'activité de discours ? Pour ce faire, nous serons particulièrement attentive à la gestualité de l'enseignant, aux actions matérielles et enfin au caractère oral et graphique des consignes.

ne pas être conventionnellement signifiant par rapport à la situation dans laquelle sont engagés les acteurs et ne pas véhiculer une intention de communication. Si nous prenons l'exemple de l'enseignant qui range une chaise, le mode gestuel peut ne rien signifier aux autres participants, si ce n'est indirectement que la classe est désordonnée. En revanche, son activité gestuelle pourra signifier l'action de ranger dans une séquence d'élucidation du sens d'un énoncé en langue étrangère, avec une intention d'intercompréhension.

¹⁷² Voir par exemple Boutet (2005) ou Grosjean (2001).

¹⁷³ Néanmoins, cette mise en relation restera modeste, compte tenu de la configuration du corpus.

1.1 Matériau verbal et non verbal de l'interaction

Avant de pister les traces multimodales de la prescription, arrêtons-nous sur le matériau, puis sur son aspect communicationnel. Si plusieurs niveaux de signification sont mobilisés dans une rencontre : verbal, prosodique et non verbal, nous faisons le choix d'observer particulièrement le matériau non verbal et la manière dont il s'associe à la parole dans l'interaction. Nous laissons de côté la prosodie¹⁷⁴ et les aspects proxémiques de la prescription.

1.1.1 Spécifier le statut du matériau non verbal

Au vu de nos corpus, il semble pertinent de préciser, dans la perspective interactionnelle, le statut des conduites non verbales. Pour De Salins (1992, 162) s'appuyant sur les travaux d'Argyle (1969), « le regard contrôle et régule le fonctionnement correct de l'interaction face à face. C'est dans le regard de l'autre que le « locuteur » évalue le degré de compréhension ou le degré d'intérêt. » On a ainsi pu mettre en évidence son importance dans le choix du *next speaker*, dans l'allocation des tours de parole. En ce qui concerne les postures corporelles mimo-gestuelles, les chercheurs ont différencié deux types de gestes : les « emblèmes » et les gestes « co-verbaux » (Cosnier, 1982, dans Colletta et Lachnitt, 2004). Les premiers, conventionnels, fonctionnent indépendamment de la communication parlée et se substituent à elle dans certaines occasions (le doigt sur la tempe pour signifier la folie). Les seconds accompagnent l'activité de parole, la renforcent ou l'illustrent. Ils sont indexicaux et donc interprétables en contexte. Les gestes co-verbaux regroupent quatre catégories ou quatre fonctionnalités principales.

- Les « co-verbaux référentiels » participent à la construction du sens ; ils sont orientés vers la signification verbale du message.
- Les « co-verbaux expressifs » sont « utilisés pour l'expression des émotions et le cadrage de l'activité énonciative par le biais du marquage des actes de parole » (Colletta, *ibid.*, 3).
- Les « co-verbaux de structuration » organisent les phases ou les unités de l'interaction, et du flux verbal.

¹⁷⁴ Il semble pourtant tout à fait clair que les intonations et les accentuations jouent un rôle majeur dans la distribution des consignes. Cela pourrait faire l'objet d'une étude à part entière.

- Les « co-verbaux interactifs » marquent la régulation de l'interaction (signaux phatiques, signaux de maintien du tour de parole).

L'observation permet de penser que les séquences prescriptives font davantage appel à la gestualité référentielle et expressive.

1.1.2 Fonctionnalités de la gestualité dans l'activité discursive

Plus que dans d'autres contextes didactiques, en classe de langue, l'enseignant allie commentaire métalinguistique (ou explication lexicale) et geste iconique pour faciliter la compréhension, dans des séquences bien déterminées de la leçon¹⁷⁵, ou dans des échanges de nature prescriptive. L'activité non verbale est chargée de signifier, se dote d'un pouvoir figuratif, et concrétise, pour l'alloglotte, le sens, selon un principe de redondance entre activité de parole et activité gestuelle. Elle est tournée davantage vers l'intercompréhension. Ainsi, si on relève ces interventions de l'enseignant,

CJ1-86 : vous **prenez le cahier avec vous** (*geste d'appartenance*) d'accord↑

CJ1-94 : ça va↑ / hum nous allons / écouter / un dialogue↑ / donc / vous / vous n'ouvrez pas les livres / **vous gardez / les livres / fermés** (*fait le geste de fermer le livre*) / ça va↑ / oui↑

CJ4-202 : vous répétez **ce que vous entendez** (*tapote son casque pour insister sur entendre*) / s'il vous plaît / d'accord↑

CJ4-232 : **posez le stylo** (*pose lui-même son stylo sur la table*)

c'est la signification proprement linguistique qui est "gestualisée" afin de la rendre plus évidente. Par exemple, dans CJ4, au laboratoire de langue, Thierry (CJ4-202) insiste à la fin du cours, grâce à un geste, et probablement à l'accentuation prosodique, sur la nécessité pour lui d'entendre les apprenants, sur l'importance de l'écoute. Notons également que dans CJ1-86, le geste d'appartenance intervient après que les moyens verbaux se sont révélés insuffisants pour l'élucidation du sens.

D'autres gestes co-verbaux mimo-gestuels sont davantage focalisés sur le sens des procédures de réalisation des tâches et orientent davantage l'activité des apprenants :

CJ4-26 : donc premier exercice **mettez une croix / une croix** (*fait le dessin au tableau*) / **vous mettez une croix** / dans la colonne si les deux mots prononcés sont identiques

CJ4-101 : **appuyez sur la touche C** (*montre en même temps le schéma près du tableau*) et vous allez à l'exercice numéro 5 maintenant↓

CNA1-113 : vous allez **mettre une petite croix** (*montre la feuille en levant les bras et montre les cases à cocher de l'index*) / dans la case / pour chaque phrase que vous entendez

¹⁷⁵ On pense notamment à la phase de présentation de la méthodologie audiovisuelle.

CJ7-144 : il y a / sept éléments / un **deux trois quatre cinq six sept** (*compte du doigt sur le livre en montrant*) / **vous devez choisir quatre** / vous devez en choisir quatre parmi les sept et faire quatre propositions

CJ4-68 : vous devez trouver si c'est dans le premier mot/ (*montre sur le photocopié*) **si c'est dans le premier mot / premier mot / vous cochez ici** / si c'est le deuxième mot / vous cochez ici / si c'est le troisième mot / vous cochez ici

CJ7-154 : la question / **vous pouvez lire / là** (*se déplace jusqu'à l'étudiante pour lui montrer sur le livre*)

La gestualité, couplée à l'activité verbale, permet à l'enseignant d'orienter l'attention des apprenants vers la "matérialité" typographique ou typo-dispositionnelle des activités (montrer les cases à cocher, compter les éléments notés dans l'agenda, etc.) et de désigner les actions qu'ils ont à réaliser à partir d'elle (« choisir », « cocher »). Elle met également en exergue la fonction d'accompagnement et de guidage des actions procédurales des apprenants en orientant leur attention cognitive vers un schéma ou des mots ou vers un espace visuo-graphique (*cf.* désignations spatiales des extraits ci-dessus, accompagnant les gestes « dans la case », « là » ; « dans la colonne » ; « vous allez à l'exercice 5 »). Ainsi que le remarque Colletta (2005, 34), « la gestualité référentielle ne se borne pas à illustrer la parole. [...] Elle sert à paramétrer l'espace référentiel pour l'interlocuteur [...] » et dès lors « cognition verbale et cognition spatiale¹⁷⁶ oeuvrent ensemble ». Ainsi, certaines modalités non verbales de l'activité de prescription constituent des ressources cognitives pour l'apprenant.

Enfin, la gestualité expressive, assortie à une activité vocale sans aucun doute primordiale, contribue à modeler la relation interpersonnelle, en renforçant parfois son caractère directif. Par exemple, dans ces extraits :

CJ4 – 142 : ok / **s'il vous plaît** (*tape dans ses mains*) il y a un problème sur euh: les cassettes

CJ7 – 47 : vous me dites de quel objet/ il s'agit/ dans/ chacune / des annonces / vous avez 5 minutes/ d'accord↑ / pour relire les annonces / et trouver les objets / pour chaque / annonce / et vous pouvez utiliser / le dictionnaire↓ / **c'est parti** (*tape crayon sur le bureau pour « donner le signal de départ »*)

CJ7 – 63-65 : 63 : Asuka : un sac à dos – 64 : Thierry : (*cogne du doigt le tableau où il a écrit : « il s'agit... »*) – 65 : Asuka : c'est un sac

CJ7 – 90 : Sakura/ **il faut vous souvenir / identique** (*pointe du doigt le mot écrit au tableau*) /différent

CNA1' – 97 : (*frappe du point sur la table*) **quoi / qu'est-ce qu'il y a encore**↑/ Ailyn/ qu'est-ce qui se passe↑

¹⁷⁶ L'hypothèse fondamentale de Colletta (2004 ou 2005) est que la construction, l'organisation, l'acquisition des connaissances est « incorporée ». Cela signifie que le corps, pétri de perceptions sensorielles et motrices, occupe un rôle dans le développement cognitif de l'individu. Il nous semble que cette circulation dans la matérialité et dans l'espace de l'écrit, guidée par les consignes verbales ou gestuelles de l'enseignant, participe de ce phénomène.

CNA1' – 117 : (*frappe la table du point pour avoir un peu de calme*) ça y est

CNA1' – 167 : (*frappe la table de la main*) ECOUTEZ: si on veut indiquer une direction avec précision

CNA1' – 300 : (*frappe de la main le bureau pour avoir moins de bruit*) Choukri/ qu'est-ce que ça veut dire avec précision

la production d'un bruit avec le doigt ou la main permet à l'enseignant d'exercer une sommation, de faire revenir (momentanément) le calme ou l'ordre au sein des échanges (en particulier dans le corpus Nouveaux Arrivants ci-dessus), de donner un caractère franchement directif, voire performatif, à son intervention verbale (CJ7 – 47) ou à une réponse non adéquate d'un apprenant (CJ7 – 63-65), ou enfin d'indiquer plus explicitement (voire plus rapidement) un changement dans l'adresse.

Comme Colletta et Lachnitt (2004) caractérisent les gestes propres à l'explication, on peut se demander s'il existe, dans les limites de notre corpus, des gestes de la prescription. Il semblerait que l'activité de prescrire des actions, le dire de faire ou de dire, paré d'indexicalité (nombreux déictiques spatiaux « ici », « là ») s'attache, sur le plan de la gestualité référentielle (kinésique), à montrer, désigner, situer, ou même expliciter des éléments de l'activité didactique future ou en cours. En cela, elle inféode la gestualité à la manipulation physique des objets ou artefacts cognitifs (manuel, tableau synoptique d'une notion grammaticale, cases, trous à remplir, phrases linéaires d'exercices, etc.). Enfin, nous n'avons pas relevé, dans nos échantillons, de cas de prescriptions non verbales autonomes parce qu'elles fonctionnent toujours corrélativement à l'activité verbale.

1.2 Imbrication des actions et des discours

1.2.1 Une certaine "dépendance conditionnelle" ?

Nous avons tenu compte jusqu'ici des actions non verbales de l'enseignant signifiantes et sémiotiques. Néanmoins, les acteurs ne sont pas dispensés de la gestion d'actions *a priori* non sémiotiques et pourtant propres à la classe, comme la manipulation du magnétophone pour l'enseignant, ou du cahier de texte. Si l'activité de langage est première dans la classe de langue, l'activité dans le monde, en lien avec des objets matériels ou des outils¹⁷⁷, n'en est pas pour autant exclue. Bien au contraire, elle joue parfois un rôle de structuration des interactions et des discours. Et pour cela, activité

¹⁷⁷ Nous renvoyons le lecteur à la partie I, Chapitre I, section 3.1 pour une discussion de la notion d'outil, d'artefact.

dans le monde et activité verbale sont étroitement imbriquées. En effet, les rapports entre le langage verbal et les objets conduisent parfois, dans la situation, à « sémiotiser » des actions qui ne l'étaient pas. Ainsi, « comprendre un échange suppose [...] non seulement de prendre en compte les éléments non verbaux qui l'accompagnent et le bordent, mais de considérer les transactions et les actions auxquelles ils sont intimement liés par le biais de l'activité du locuteur. » (Grosjean, 2001, 147). Dès lors, l'angle de vue ne se focalise plus seulement sur l'activité langagière, mais sur l'activité globale des participants à un échange, autrement désigné comme un « agir »¹⁷⁸. On fait l'hypothèse que cette imbrication de l'action et des discours dans l'interaction, dans les séquences de dire de faire ou de dire, constitue une pierre de touche à l'efficacité de la transmission des consignes. Lacoste (1995b, 460) a observé ces « séquences mixtes actions-communications » où actions physiques matérielles et activité de parole sur un chantier de travaux publics se déterminent mutuellement par leur alternance¹⁷⁹. Dans ces conditions, l'unité d'action non verbale alterne, plus ou moins régulièrement, avec l'unité verbale. Et l'activité discursive de prescription d'une tâche didactique à la fois provoque la manipulation d'objets qui s'y rapportent et une certaine mise en action des interactants, et à la fois est structurée par cette manipulation¹⁸⁰. Par exemple, dans cet échange de CNA1 :

301	E	maintenant on va dire que vous êtes ici (<i>E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau</i>) / vous dessinez un point sur votre feuille
313	Abdel	=on écrit Madame/ vous:: vous êtes ici
314	E	oui/ vous êtes <u>ici</u>
	(...)	
329	E	ça y est c'est fait ↑
330	A?	non
331	Abdel	attendez Madame
	(...)	
335	Malik	j'vois pas bien
336	E	tu vois pas là↑
337	Aylyn	<u>XXX</u> (<i>ton plaintif</i>)
338	Malik	<u>on écrit en rouge / encore</u>
339	Aylyn	quoi::↑
340	Yacoub	<u>pas ici</u>
341	E	<u>j'ai dit vous</u> êtes ici
342	Yacoub	qu'est-ce que tu as↑
343	E	donc vous dessinez le point // et après / j'veus demande de dessiner le plan/

¹⁷⁸ Rappelons que Bronckart (2004, 110) définit l'agir comme « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde ».

¹⁷⁹ Selon Lacoste (1995b, 460), les séquences d'action-communication ont une structure de « reprise-dépassement » et non une structure conversationnelle. Les communications fonctionnent par rapport aux actions réalisées selon un retour en arrière et une anticipation.

¹⁸⁰ D'autant plus avec les nouveaux arrivants où nous avons mis en évidence cette proximité du dire (le faire) et du faire.

l'enseignante distribue une consigne pour une activité de réemploi des expressions de la direction. Elle ne peut continuer son activité de discours qu'à la condition que le tracé (donc l'action physique) demandé soit fait. La consigne en 301 énonce l'action à suivre qui suscite de nombreux commentaires (« on écrit en rouge »), évaluations (« je vois pas bien »), confirmations (« on écrit vous êtes ici ») de la part des apprenants, et de vérifications de la part de l'enseignante (« ça y est c'est fait↑ »). À partir du tour 343, l'activité de discours proprement prescriptive se poursuit. Raja reprend l'énoncé consigne antérieur (reprise) et continue la distribution des consignes (dépassement). De même, cette alternance action-communication peut s'observer dans les activités didactiques menées avec l'aide d'un manuel. Des actions matérielles (ouverture, focalisation visuelle, etc.) scandent la communication didactique.

1.2.2 Une délicate gestion des actions et des discours

Cette intrication des actions et des discours n'est d'ailleurs pas toujours facilement gérable dans l'interaction didactique. Elle s'avère même parfois problématique pour des enseignants qui débutent dans la profession. C'est ce que nous avons tenté de montrer ultérieurement dans une étude s'appuyant sur un corpus recueilli dans le cadre d'un projet de recherche mené par l'équipe « Discours d'enseignement et interaction », autour de Cicurel en 2004. Il s'agit d'une enseignante novice, Marie-Laure, enregistrée pendant son stage de maîtrise FLE à l'université Paris 3, s'adressant à des étudiants de niveau intermédiaire¹⁸¹. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante entame une activité didactique d'expression orale à partir de publicités de la presse écrite. Son objectif est d'amener les étudiants à dresser « les caractéristiques du fonctionnement d'une publicité¹⁸² » et d'étudier « les jeux sur le sens propre et le sens figuré ». Elle offre un guidage de l'activité à travers quatre tâches : « décrire l'image rapidement, voir la place du produit dans l'image, étudier le rapport entre l'écrit et l'image, dire qui est visé et pourquoi ». À ce moment de l'interaction, elle a déjà distribué les supports publicitaires (papier) et distribue les dernières consignes.

¹⁸¹ Nous faisons en quelque sorte une infidélité à nos corpus parce que cet exemple éclaire très bien cette imbrication.

¹⁸² Nous citons des extraits du bilan personnel de Marie-Laure issus du Corpus de référence de la Journée scientifique du 12 février 2004 « *La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du français langue étrangère* ».

CSML5¹⁸³

- 027 ML(P) alors + **vous vous regrouperez les personnes qui ont la même publicité** + vous vous regrouperez avec qui vous mettez une petite chaise devant + puisque vous allez avoir:: je pense euh:: dix minutes + pour travailler en groupe + X les publicités X discuter + je vais vous **marquer au tableau les questions** + ce que vous avez regardé particulièrement + dans la publicité + + alors d'abord + ce que vous allez **décrire rapidement + l'image** + + + (*elle écrit au tableau*) X + + + ça au tableau (*elle écrit au tableau*) alors si je vous dis + vous allez regarder la place du produit dans la publicité + X ça veut dire quoi ? + + + (*elle écrit au tableau*) la place du produit dans la marge + le produit ça veut dire quoi ? + + X **répondez pas + j'ai pas l'impression de parler toute seule + X c'est formidable** + + alors + donc je X + la place du produit + dans l'image
- 028 As (*discussions en groupe*)
- 029 ML(P) là c'est suffisamment un vide + faire un vide + X + + + un vide X + + j'essaie de communiquer avec vous + X tableau
- 030 As (*rires*)
- 031 ML(P) j'essaie de communiquer avec vous X + excusez-moi (*rires*)
- 032 As (*rires*)
- 033 ML(P) vous êtes dans un petit groupe + vous allez réfléchir sur la publicité + mais vous allez réfléchir en répondant aux quatre questions + + en suivant les quatre points de réflexion que je vous propose ici + donc je X au tableau + mais avant de vous lancer dans la discussion + vous X des connaissances + et je voudrais vérifier si vous compreniez les mots + donc quand je vous dis la place du produit + X voilà
- 034 As (*rires*)
- 035 ML(P) (*elle continue à écrire les questions au tableau*)
- 036 Am X
- 037 ML(P) oui ?
- 038 Am X
- 039 ML(P) euh: s'il y en a oui
- 040 Am X produit
- 041 ML(P) mais alors le produit c'est quoi ça le produit là
- 042 Am X
- 043 ML(P) d'accord + voilà + X à préciser + + + (*elle continue à écrire les questions au tableau*) comme je dis + entre le rapport entre l'écrit + et l'image + est-ce que vous avez une idée de:: ce que je veux dire par là ? + + + (*elle continue à écrire les questions au tableau*) oui ?
- 044 Am oui
- 045 ML(P) excusez-moi X + + + (*elle continue à écrire les questions au tableau*) alors + + voilà + une expression XX vous savez ce que c'est + la place du produit + si tu as dit + la voiture + où est-ce que se trouve + le rapport entre l'écrit et l'image + + + alors est-ce que ça vous::: vous voyez ce que je voudrais dire par là
- 046 An X
- 047 ML(P) X oui
- 048 Am euh:: c'est interprétation qui viendrait de::: l'image + et::: tous les::: tous les mots + qu'on a
- 049 ML(P) voilà + c'est l'interprétation X

Cet extrait met en lumière, du fait des problèmes de communication que Marie-Laure rencontre avec les apprenants au début de cette séquence, (27 : « j'ai pas l'impression de parler toute seule » – 31 : « j'essaie de communiquer avec vous »), plusieurs difficultés dans la gestion ordonnée des actions et des discours, dans la mise en œuvre de son « agir » :

¹⁸³ Les conventions de transcription diffèrent légèrement des nôtres. Les + indiquent une pause ; l'équipe de recherche avait conservé le point d'interrogation car les études n'ont pas portées sur les phénomènes prosodiques. Enfin, CSML correspond à l'interaction-cours et CCML aux commentaires enregistrés après chaque séance de cours.

- difficulté pour gérer l'activité de discours

- de consigne quand il lui faut prescrire aux apprenants, selon un certain ordre, des actions concrètes (se mettre en groupe, faire un groupe par publicité, discuter, réfléchir) et des actions didactiques langagières spécifiques (« décrire l'image », « regarder la place du produit », « répondre aux questions », faire l'interprétation de l'image) et

- de sollicitation parce que son but est aussi de vérifier la compréhension des consignes (27 : « quelle est la place du produit » ; 41 : « le produit ça veut dire quoi ») et/ou d'explicitier ses attentes (43 : « est-ce que vous avez une idée de ce que je veux dire ») ;

- difficulté pour gérer l'organisation des actions de discours énumérées ci-dessus et de ses propres actions concrètes (écrire au tableau les consignes en regardant ses notes), qui l'obligent à se détourner physiquement.

De plus, elle doit à un certain moment retrouver le bon canal de communication, brouillé parce que les apprenants, de leur côté, sont focalisés sur l'observation et le commentaire apparemment amusant (rires) et hors cadre des publicités. Marie-Laure est orientée simultanément vers un enjeu communicationnel d'intercompréhension et vers un double enjeu praxéologique dirigé vers l'activité collective (faire démarrer une activité de groupe) et vers son activité propre (écrire au tableau les questions). La stagiaire exprime d'ailleurs, dans les commentaires sur sa propre action, réalisés après la séance de cours, ou dans son bilan personnel écrit, ce triple enjeu difficile à mener conjointement.

CCML5

- 010 ML(P) donc euh dans l'ensemble euh bon l'introduction ça allait la mise en place des groupes donc j'aurais dû **d'abord euh préparer mes consignes** parce que **du temps que** j'écrivais moi j'pensais d'abord les écrire **pendant qu'ils s'mettaient en place**XXXX
- 011 X (*rire*) (*intonation théâtrale*) coucou c'est moi
- 012 ML(P) ben oui mais euh : donc là j'ai un peu mal géré mon truc parce que **après il fallait d'abord que je me fasse entendre**
- 013 X non mais t'as rattrapé le coup
- 014 ML(P) en fait j'pensais que gentiment **pendant que j'écrivais i's'mettaient en groupes et qu'après i regarderaient** XXX
- 015 X(Stag) XXX oui Marie-Laure

Bilan personnel : « critiques négatives – J'ai mal géré l'annonce des consignes. Au lieu d'écrire **au préalable au tableau** les quatre points qu'ils devaient étudier, je leur ai **d'abord distribué les publicités** et je leur ai **demandé de se mettre en groupe**. C'était donc le bazar et j'ai eu du mal à me faire entendre ! »

Ces données illustrent justement un certain non respect (par inexpérience) de l'alternance parfois nécessaire des actions concrètes et des actions de communication. Marie-Laure pensait, avant d'entrer en classe, que certaines actions pouvaient se réaliser en même temps que certains discours (écrire au tableau et vérifier la compréhension des consignes) ou certaines autres actions (écrire au tableau et se mettre en groupe) (*cf.* les conjonctions ou adverbess de temps¹⁸⁴). Ces commentaires explicitent un point majeur de la distribution des consignes, et plus généralement de la méthodologie d'enseignement, celui de la progression temporelle des actions et discours, et du moment opportun de certaines actions ou discours. En outre, ce commentaire souligne une troisième difficulté à laquelle Marie-Laure a été confrontée : le rapport entre une action planifiée, prévue et imaginée et une action telle qu'elle se déroule finalement.

La focalisation de l'attention vers des foyers d'action pluriels (Filliettaz, 2002) montre que les productions verbales sémiotisent les actions dans le monde. Mais en retour, celles-ci déterminent en partie les productions et le déroulement interactionnel des échanges.

1.3 Des prescriptions « oralographiques »¹⁸⁵ : quelle dialectique entre mode oral et mode écrit ?

Si nous restreignons maintenant l'observation de l'agir enseignant à l'activité verbale, là encore le mode ou le canal (oral ou écrit) de communication contribue à comprendre le fonctionnement des modes de prescrire et leur signification en contexte. Les situations d'enseignement de notre corpus se basent toutes sur l'emploi d'un manuel de langue et sur l'effectuation des activités qu'il propose. Par conséquent, les acteurs de la classe sont amenés à fréquenter de près ou de loin les consignes écrites de ces activités, autrement dénommées « textes déclencheurs »¹⁸⁶, mais surtout à combiner

¹⁸⁴ Nous avons volontairement supprimé dans cet extrait les segments de parole chevauchée (soulignées) afin de mettre en évidence (par soulignement) les conjonctions et relations temporelles entre ses actions.

¹⁸⁵ Terme emprunté à Bouchard (2005b).

¹⁸⁶ Selon Cordier-Gauthier (2002, 32), les textes « déclencheurs » du manuel « se composent des éléments fondamentaux suivants :

-la *consigne* : elle peut comporter une seule ou plusieurs instructions, être présentée sous forme de questions, ou même ne pas être formulée.

-le *corps de l'exercice* :

le modèle : placé directement sous la consigne (peut être absent ou multiplié)

le parcours : suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice

les données : les éléments ressources donnés pour accomplir l'exercice. »

Nous adoptons cette conception extensive des consignes écrites.

médiatisation orale et écrite des consignes de classe. Nous faisons l'hypothèse, dans le chapitre 3 de la partie I, d'une « alternance codique » de l'usage des consignes dans la transmission des dire de faire. Avant d'affirmer, d'infirmier ou de réorienter cette hypothèse, faisons un rapide survol des enjeux et débats concernant les rapports entre l'écrit et l'oral dans les sciences humaines (1.3.1). Nous tentons ensuite de mettre en évidence ceux qui ont cours dans l'activité de prescription (1.3.2 à 1.4) et cherchons à dégager leurs implications didactiques (1.5).

1.3.1 De l'oralité et de l'écriture : enjeux et débats

a. Dans différentes disciplines des sciences de l'homme

L'anthropologue anglais Goody a consacré beaucoup de ses recherches à la compréhension des rapports entre l'oralité et l'écriture, et cela dans une perspective à contre-courant de ce qui était affirmé dans les années 1960 par des anthropologues structuralistes comme Lévi-Strauss. En effet, en s'efforçant de remettre en cause la théorie du « grand partage », qui veut expliquer la différence entre société ou « pensée sauvage » et société civilisée ou « pensée domestiquée » par la maîtrise de l'écriture, Goody (1979) s'efforce de comprendre le « processus de domestication », les mutations cognitives qui s'opèrent dans ce passage de l'oralité à l'écriture. Son hypothèse est celle de la modification de la forme et des modes de la pensée humaine par l'émergence des techniques d'écriture et de consignation par écrit : passage des formes concrètes à des formes abstraites d'expression conduisant à une « décontextualisation », distanciation entre l'homme et son acte verbal (objectivation), rôle de planification de l'action humaine plus important (notamment à travers l'usage des listes), structuration différente de la mémoire¹⁸⁷, etc. Ainsi, la pensée humaine ne peut être scindée en deux, comme le propose Lévi-Strauss, mais notamment des facteurs matériels et des facteurs liés au changement de mode de communication ont pu forger, modeler des orientations différentes dans les manières de penser.

Si, selon l'hypothèse du chercheur anglais, le passage à l'écrit modifie la structure cognitive ou produit des répercussions dans le système de communication¹⁸⁸, peut-on,

¹⁸⁷ Comme le fait remarquer Nonnon (1999, 95) on peut tout de même reprocher à Goody d'avoir reproduit certaines autres dichotomies (abstrait / concret, décontextualisation / contextualisation, réflexivité / immédiateté, etc.).

¹⁸⁸ Goody (1979, 46) affirme à ce sujet : « même si l'on ne peut pas raisonnablement réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système des communications a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis. »

d'une manière ou d'une autre, à un niveau beaucoup plus local, penser que les prescriptions écrites ou orales induisent des différences 1) dans le contenu des consignes et 2) dans le cheminement cognitif de l'apprenant pour réaliser les tâches ?

Dans une perspective psychologique, et du point de vue de l'apprentissage de la langue orale et écrite, les travaux de Vygotski (1997, 338) peuvent nous aider à avancer quelques éléments face à cette question complexe. L'apprentissage du langage écrit, pour l'enfant, vient après celui du langage oral, mais ne s'organise pas comme ce dernier.

Dans les traits essentiels de son développement [celui de l'enfant] le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral [...]. Le langage écrit n'est pas non plus la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture. [...] Son développement fût-ce minime exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel.

En outre, « le langage écrit implique une situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » (*ibid.*, 339). Ceci n'exclut pas toutefois que l'acquisition d'habiletés à l'écrit ne s'appuie pas sur celles propres à l'oral, au contraire de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel qui « inverse la direction du rapport oral-écrit, dans la mesure où l'écrit peut médiatiser les données orales. C'est alors l'oral qui s'appuie sur l'écrit » (Matthey, 1996b, 110).

Bien qu'on ne s'occupe pas tant des rapports entre consigne orale et consigne écrite comme objet d'apprentissage en tant que tel, mais plutôt comme mode de transmission et *a fortiori* d'appropriation, penser un enseignement, mettre en place des activités d'apprentissage et la manière de les mettre en place exigent d'avoir en tête ces connaissances d'arrière-plan.

b. En sciences du langage

Si le changement de support matériel entraîne des contraintes sur le langage, comment les linguistes traitent-ils cette question ? Tout dépend à quel niveau langagier on se place.

Sur le plan formel et immanent, chez Saussure (1916, rééd. 1960) par exemple, la parole (donc le mode oral de la langue) ne s'oppose pas à un mode écrit, simple mode

de codage autre, mais à la langue, système de signes organisé. L'oral est premier et se couple éventuellement à l'écrit, autre forme signifiante.

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet (*ibid.*, 45).

Pourtant, chacun sait que Saussure n'a pas développé une linguistique de l'oral.

Au niveau syntaxique, les travaux du GARS¹⁸⁹ (Gadet ou Blanche-Benveniste), mettent en valeur les différences de construction propres à chacun des modes, notamment le découpage des unités (phrase, mot à l'écrit vs énoncé, particule à l'oral). De son côté, Kerbrat-Orecchioni (2005, 29-30) rappelle les propriétés de l'oral en interaction : « existence d'un contact direct entre les interlocuteurs », « forte dépendance des énoncés par rapport à leur contexte d'utilisation », « concomitance entre planification et émission du discours », « caractère multicanal et plurisémiotique ». Par ailleurs, la mise en rapport entre mode oral et mode écrit a fait l'objet d'une étude intéressante de Halliday (1985), dont rend compte Gadet (1996). Il établit une distinction entre l'un et l'autre, en particulier sur le plan de la densité informationnelle. En effet, le mode oral privilégie les mots grammaticaux et les verbes, quand le mode écrit s'appuie davantage sur le lexique (« densité lexicale ») et les nominalisations. Selon Gadet (*ibid.*, 23), Halliday

fait ainsi exploser un certain nombre de préjugés, aussi bien sur l'écrit que sur l'oral, parce qu'il aboutit à dire que l'oral relève d'une complexité d'ordre grammatical (alors qu'on entend souvent dire que l'oral n'a pas de grammaire), et l'écrit d'une complexité d'ordre lexical [...].

Le nombre plus important des noms expliquerait (entre autres phénomènes) que les discours écrits soient souvent plus courts que ceux énoncés oralement. De son côté, Py (1996, 5) émet l'hypothèse que

les différences tiendraient avant tout aux conditions matérielles respectives de formulation, transmission et interprétation des discours écrits et oraux. Les complémentarités seraient ancrées dans l'unité de la langue et apparaîtraient notamment dans les fonctionnements sociaux de la communication, où oral et écrit ne sont pas toujours interchangeables.

¹⁸⁹ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

Ce qui revient globalement à l'hypothèse de Goody.

Enfin, au niveau du discours¹⁹⁰, les propositions de Peytard (1984) semblent particulièrement probantes pour comprendre comment se tissent et se changent, au niveau sémiolinguistique, les discours (par exemple changement, transformation orale d'un discours écrit). Cette opération de change est appelée « transcodage » et produit un « autrement dit ou un autrement fait » (*ibid.*, 18). Certains linguistes¹⁹¹ affirment que les caractéristiques différentielles les plus saillantes entre langue orale et langue écrite sont celles situées au niveau du genre de discours, où les rapports entre l'écrit et l'oral y sont pensés en fonction des conditions de leur production discursive.

c. En didactique des langues secondes et premières

La spécificité de la classe de langue impose de considérer le rapport entre écrit et oral de deux points de vue au moins : oral/écrit pour apprendre, oral/écrit à apprendre¹⁹². Les prescriptions relèvent davantage du premier et s'insèrent dans un « événement [de communication] oralographique » (Bouchard, 2005b). Comme pour d'autres activités de discours, le déroulement de la classe et de l'interaction didactique mobilise successivement ou conjointement des documents-soutiens écrits ou oraux, du discours oral ou écrit, des modes oraux ou écrits de communication, et cela de façon organisée. Ainsi, si on considère les « écrits de référence » (*ibid.*, 65) que sont le manuel de langue ou les documents introduits pour l'enseignement et l'apprentissage, ils permettent tour à tour de planifier en amont, d'introduire et d'exposer les données à l'apprentissage, et de rendre compte des acquis. Au demeurant, il faut reconnaître, à l'instar de Bouchard (*ibid.*, 66), que « l'écrit plus que l'oral est l'outil d'apprentissage privilégié », même dans des contextes où il n'a pas l'enjeu qu'on lui connaît à l'école. Par exemple, si dans les dispositifs méthodologiques d'apprentissage des langues étrangères basés exclusivement sur l'audio-oral, les activités, à un moment ou un autre, requièrent l'introduction de documents écrits ou plurisémiotiques. De même, en contexte scolaire institutionnel, l'oral constitue une préoccupation assez récente pour

¹⁹⁰ Nous aurions pu insister également sur les contraintes normatives configurant l'usage du français écrit et du français oral, qu'on dénomme plutôt, dans cette perspective, français « parlé », et les représentations sociales attachées à l'un et l'autre (voir, par exemple, les travaux de Bourgain et certains travaux en sociolinguistique).

¹⁹¹ Voir Grossman (1998, 174).

¹⁹² Voir à cet effet la section 4.2, Chapitre II, Partie II.

les didacticiens¹⁹³, ce qui en dit long sur la place de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage dans la classe. Toutefois, si on se penche sur les relations entre l'oral et l'écrit dans la classe de français, comme l'ont fait De Pietro et Wirthner (1998) en se basant sur des entretiens avec des enseignants et sur des observations, il ressort que :

- l'oral est bien plus un outil qu'un objet d'apprentissage (et un moyen de communication), contrairement à l'écrit ;
- si les enseignants en font un objet d'apprentissage, c'est généralement en vue de développer prioritairement les compétences à l'écrit ;
- lorsque l'oral se met au service des apprentissages (oraux ou écrits), il demeure assujéti au discours de l'enseignant. Ce qui amène les auteurs (*ibid.*, 29) à s'interroger au sujet de son incidence favorable sur les apprentissages : « l'oral tel qu'il est employé dans les interactions scolaires est-il susceptible de contribuer, de manière indirecte, incidente, à son propre développement, à son amélioration ? ».

1.3.2 Diversification et complémentarité des ressources sémiotiques mobilisées

Le caractère oral ou oralisé des consignes et des prescriptions s'accompagne parfois d'une restriction du matériau sémiotique mis à disposition des apprenants pour construire la signification des activités à réaliser. Par exemple, dans ces deux tours de parole de CJ1 :

- 94 Marinette vous ne regardez pas hein / je vous montre / seulement / donc unité / sept / d'accord↑ / le groupe 1 / le groupe 1 / commence / à l'unité / euh: / à l'unité / 1/ d'accord↑ / vous / vous commencez / à l'unité / 7 / hein↑ / bien / euh: / alors / dans les leçons / vous allez / retrouver // des personnages / des personnages/ qui / sont / ici / au début du livre / d'accord↑ (...)
- 105 Marinette (...) alors / je vais commencer / avec / l'unité / sept / de ce livre / l'unité 7 / alors / nous commençons / avec l'écoute / d'un / dialogue / donc / vous gardez / les livres / fermés / vous ne regardez pas↓ / d'accord↑ /ça va↑ (passe la bande son) alors / est-ce que vous avez / compris / le/ dialogue↑ il y a deux personnages↑ /qui sont les personnages↑// qui est-ce qui parle / dans le dialogue↑ / deux femmes↑ /

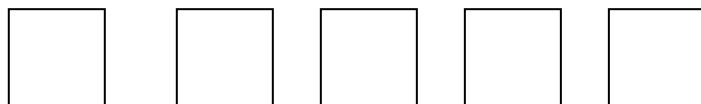
au moment où Marinette présente le manuel et sa structuration, elle interdit aux apprenants de l'ouvrir alors qu'elle-même a recours à la présentation graphique, visuelle et iconique du manuel (94). Puis, lorsqu'elle distribue la consigne et entame l'activité d'écoute, elle maintient l'interdiction de s'appuyer sur un quelconque support autre que son propre discours oral et mimo-gestuel et la voix enregistrée du magnétophone. Elle restreint volontairement le mode de transmission des consignes au

¹⁹³ Cf. note de synthèse de Nonnon (1999).

mode oral (et kinésique, proxémique) parce que l'activité didactique et cognitive le requiert (compréhension orale). Cependant, il y a fort à parier que Marinette, pendant cette activité, conserve son manuel ouvert et se réfère au dialogue pour mener l'activité de compréhension. Cette limitation des ressources sémiotiques (voire cette inégalité dans l'accès aux ressources ?) correspond à un choix méthodologique de l'enseignante. Mais, dans l'ensemble du corpus, elle est circonscrite à cet exemple. Le plus souvent, c'est au contraire leur diversification, leur superposition qu'on rencontre. En effet, la règle est bien plutôt de multiplier les modalités sémiotiques à disposition dans l'interaction. Ainsi, dans CJ7, la consigne écrite¹⁹⁴ est :

« Entraînez-vous :

1° Petites annonces



- a. Lisez ces petites annonces parues dans *Le Parisien* du 26 juin. Quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets. Lesquelles ?
... et.... ...et... »

Après le guidage des apprenants à travers la structure du manuel et sa "matérialité" (cf. section 1.2.2, Chapitre 2, Partie IV), et après une demande de lire les informations contenues dans l'exercice (CJ7-25/Thierry : « Mitsuko/ vous voulez bien lire↑ la petite annonce numéro un↑ / s'il vous plaît↑ »), Thierry énonce le faire en oralisant la consigne rédigée du manuel, puis la reformule :

- 41 Thierry donc / vous avez cinq / petites annonces / **devant vous** / **entraînez-vous** / **exercice numéro 1** / **petites annonces** / **lisez ces petites annonces** / **c'est ce qu'on vient de faire** / **parues dans le Parisien** / **le Parisien** / **c'est un journal** / **du 26 juin** / **quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets** / **lesquelles↑** / y'a 4 annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il↑ / est-ce que vous pouvez répondre à cette question↑ / est-ce que dans les annonces / on parle de voiture↑ / Saki / est-ce que les annonces parlent de voitures↑

De plus, il énonce la consigne en invitant les apprenants à regarder le manuel (« devant vous ») et en nommant les indices de structuration (le titre « entraînez-vous », « exercice numéro 1 »). Et bien qu'une portion du matériau sémiotique, comme la disposition typographique ne soit pas vi/lisible dans l'échange verbal (les petites annonces présentées sous forme de coupures de journal déchirées et juxtaposées, séparées par le titre « Entraînez-vous » et un trait en pointillé, puis les consignes), elle est pourtant

¹⁹⁴ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe D, p. 146 du volume « Données et documents annexes » pour visualiser l'extrait du manuel de langue.

bien présente au moment de prescrire et durant toute l'activité de compréhension écrite. Simultanément, on suppose que les apprenants mobilisent des habiletés perceptives de compréhension visuelle et sonore, dans un va-et-vient entre l'activité de discours de l'enseignant et les données imprimées du manuel. Les modes sémiotiques vont se diversifier encore dans la suite de la séquence de prescription. Nous avons ainsi opéré un découpage du tour de parole 45 de Thierry en fonction du canal, du code sur le(s)quel(s) il s'appuie pour prescrire et en spécifiant l'objet référentiel du discours et les habiletés perceptives mobilisées pour sa compréhension.

Discours de l'enseignant ¹⁹⁵ (tour de parole 45 – CJ7)	Mode (ou canal) d'orientation de l'activité des apprenants	Objet de la focalisation (discursif ou matériel)	Habilités perceptives mobilisées par les apprenants
j'ai perdu mes clés de voiture (<i>reprend un énoncé d'une petite annonce du manuel</i>)	Écrit oralisé (lecture de la consigne écrite)	Discours : petite annonce	Sonore/visuelle
oui / attention / c'est CLE de voiture / qu'est-ce que c'est des clés de voiture↑ // des clés de voiture↑ // des clés/hein↑ / c'est pas une voiture	Oral	Discours : clés de voiture	Sonore
/ c'est les clés de voiture (<i>cherche ses clés en même temps et les montre</i>) hop / les clés de voiture/ d'accord /	Oral et physique (gestuel "ostensif")	Matériel : des clés	Sonore et visuelle
donc / ça n' parle pas de VOITURE / ça n' parle pas d'une voiture / ça parle des CLES de voiture / la personne n'a pas perdu sa voiture la voiture	Oral	Discours : voiture/clés de voiture	Sonore
/ elle est là/ok (<i>montre du doigt des voitures garées dehors</i>) regardez dehors /la voiture: elle est là / d'accord↑	Oral et physique (gestuel)	Matériel : la voiture	Sonore et visuelle
il y a 4 annonces / 4 annonces / qui parlent / des objets identiques / vous trouv.: vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s'agit-il ↑//	Oral, écrit et iconique (4 annonces du manuel)	Discours : annonces	Sonore et visuelle
<i>(18 secondes - enseignant voit incompréhension sur les visages des apprenants)</i>			
ok / on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c'est trop difficile de répondre à la question (<i>enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant</i>) cinq / ok	Oral et iconique	Matériel : tableau : graphique (dessin de carrés vides)	Sonore et visuelle
/ vous allez chercher / vous allez lire / sur le livre / et vous devez trouver / des objets / dans l'annonce numéro 1 (<i>lecture de l'annonce 1</i>)	Oral et écrit oralisé (lecture)	Discours : l'annonce 1	Sonore et visuelle
de quel objet est-ce qu'on parle↑ / quel est l'objet / de la petite annonce ↑/ est-ce qu'on parle de euh:/ est-ce qu'on parle d'appartement↑ // Aiko/ est-ce que dans l'annonce numéro 1 / on parle d'appartement ↑	Oral	Discours : annonce, objet identique	Sonore

La tâche prescrite nécessite une séquence latérale (« qu'est-ce que c'est des clés de voiture ») introduisant des objets concrets comme les clés de voiture et la voiture garée à l'extérieur. Puis l'explicitation nécessite le recours au tableau et à l'iconicité ou la graphie (« 5 cadres dessinés au tableau »), d'ailleurs redondante par rapport au manuel, à ceci près que les encadrés de petite annonce y sont épurés de toute trace verbale. La transcription ne traduit toutefois pas ce que l'enseignant fait de ces cinq cadres au

¹⁹⁵ Ce tableau ne peut revêtir qu'un caractère exploratoire, compte tenu du matériau exclusivement verbal sur lequel s'appuie l'analyse, et nonobstant le statut de la transcription.

tableau, mais on peut imaginer qu'ils concourent à fixer l'attention des apprenants sur le nombre des annonces.

Cette segmentation d'un tour de parole de l'enseignant permet d'accéder à l'organisation des différents modes sémiotiques de prescription, en production ou en réception, censés orienter, engager les apprenants dans l'activité. L'enseignant entrelace les ressources sémiotiques pour tenter de faire comprendre ce qu'il attend des apprenants. Mais la segmentation montre également la rapidité et la flexibilité, avec lesquelles il glisse d'un mode à l'autre, avec lesquelles s'effectue le transcodage des prescriptions. En outre, la convocation des objets référentiels, qu'ils soient de nature discursive ou matérielle, illustre la manière dont le « monde matériel » fait irruption dans le « monde parlé » (Goffman, 1987, 45). Enfin, concernant plus précisément le rapport entre consigne orale et écrite, cette analyse nous apprend que :

- l'écrit fait incursion dans l'oral par la lecture orale de la consigne écrite ou l'appui sur les données de l'exercice (les petites annonces),
- l'oral, toujours présent, relaie et médiatise l'écrit, trop laconique.

Nous approfondirons cette relation particulière dans la section 2 suivante.

1.3.3 Spécification des modalités du prescrire et facteurs de différenciation

À l'échelle non plus de l'échange localisé, mais à celle plus globale de l'interaction-cours, Bouchard (2005b) a montré le caractère structurant de l'introduction de supports, d'objets oralographiques. En effet, la focalisation sur le support de transmission des consignes met en valeur une chaîne multimodale de prescriptions qui se meuvent, dans le flux interactionnel, discursif et actionnel, tantôt en mode oral, tantôt en mode écrit, selon le moment de l'interaction. Ainsi, les tâches que l'enseignant planifie par écrit, par exemple leur ordre d'apparition dans l'interaction ou le laps de temps imparti pour leur réalisation, sont, en situation de face-à-face, oralisées et explicitées oralement en début de séance. Pareillement, certaines prescriptions de fin de séance, consignées dans les notes écrites de préparation de l'enseignant, sont distribuées oralement mais aussi de nouveau consignées sur les cahiers de texte par les apprenants et sur le cahier de texte de la classe.

Toutefois, indépendamment des séquences nodales d'ouverture et de clôture, assez ritualisées, cette chaîne multimodale d'une consigne peut émerger de façon inattendue en fonction d'une demande particulière :

CNA2

- 461 Choukri ça veut dire quoi découvrez↑ // la langue/ découvrez la langue
 462 E **ben tiens Choukri / tu vas:: tu vas chercher dans un dictionnaire pour la prochaine fois**
 463 Abdel oui moi moi *oui pas moi*
 464 E **allez tu le notes quelque part/ tu le notes sur ton cahier de texte**
 465 Abdel **découvrir découvrir***** dictionnaire**
 466 E non vite Choukri
 467 Aylyn c'est toi XX
 468 Abdel *****
 469 E **tu notes Choukri**
 470 Abdel *****
 471 E **sur ton cahier de texte / tu vas au CDI / tu prends un dictionnaire et tu cherches le mot découvrir**
 472 Choukri maintenant
 473 E **non pas maintenant/ pour la prochaine fois / pour mercredi**
 474 Abdel mercredi *****
 475 Choukri *****
 476 Hind *****
 477 E **mais dans le dictionnaire / tu vas chercher l'infinifit / donc ça s'écrit comme ça (au tableau)**
 478 Choukri *****
 479 E d'accord

Les protagonistes ont entamé, antérieurement à cet échange, une phase d'explicitation grammaticale « précision/imprécision » en lisant collectivement un encadré du manuel *Libre Échange* intitulé « Découvrez la langue ». Aylyn en 439 demande à l'enseignante ce que signifie le titre de l'encadré grammatical « Découvrez la langue » (CN2 – 439 / Aylyn : #c'est quoi# découvrez↑). Celle-ci dit avoir déjà expliqué et relance la question aux autres apprenants qui ne répondent pas. Raja propose alors à Choukri de chercher la signification (462 : « ben tiens Choukri / tu vas:: tu vas chercher dans un dictionnaire pour la prochaine fois »). Elle lui enjoint d'écrire sur son cahier de texte la tâche (464). Mais que doit écrire Choukri ? Que lui recommande-t-elle de noter ? À plusieurs reprises, Raja demande de noter (464 : « allez tu le notes quelque part/ tu le notes sur ton cahier de texte » ; 469 : « tu notes »). À partir de 469, elle indique les futures actions qu'il aura à effectuer : prendre un dictionnaire, chercher le mot découvrir, puis « chercher l'infinifit ». L'enseignante focalise sur la tâche que Choukri devra accomplir et sur la manière dont il doit s'y prendre (471 : « tu vas au CDI / tu prends un dictionnaire et tu cherches le mot découvrir »), et non sur la consignation de cette tâche. Elle

n'oriente pas explicitement Choukri dans son geste de transcodage de la tâche¹⁹⁶, sauf en 477, où elle inscrit au tableau l'orthographe du mot qu'elle demande par conséquent implicitement de noter. Sa prescription insiste sur l'action de consigner et moins sur son contenu. Nous n'avons pas malheureusement la trace écrite du cahier de texte de Choukri. Mais il aurait été intéressant d'observer, à travers son écrit, la manière dont il se représente cette tâche qui lui incombe soudainement. Quelle information a-t-il sélectionnée, puis notée ? Qu'a-t-il noté ? Et où l'a-t-il notée dans son cahier ?¹⁹⁷ Indépendamment du contenu de la consignation, on remarque cette fois que le glissement du mode oral au mode écrit de la prescription se réalise en fonction des rôles sociaux et interactionnels. La prescription demeure orale pour l'enseignant, mais s'écrit pour l'apprenant. À une exception près (infinitif au tableau), Raja ne vient pas sur le "terrain scriptural" de Choukri¹⁹⁸. Le mode de réalisation sémiotique de la consigne est différencié selon le rapport de places instauré, selon le rôle de chacun. Néanmoins, on peut supposer aussi que l'enseignante consigne par écrit cette tâche imprévue, pour mémoire. Dès lors qu'il y a passage à l'écrit, cette tâche entre dans le projet planifié de l'enseignant et ressurgira vraisemblablement au cours prochain.

De même, dans cette consigne assignée oralement mais dont la tâche est de copier,

CNA2

- 157 E donc vous fermez vos livres //et vous prenez une nouvelle feuille (*écrit au tableau « Unité 5 » en rouge et « questions de compréhension » en blanc*)
(*les élèves sortent une feuille du classeur et écrivent.*)
- 158 E c'est bon vous êtes prêts// donc **vous marquez unité 5 / questions de compréhension**
(*34 secondes*)
- 159 E c'est bon↑
- 160 A? oui
- 161 Choukri non
(*6 secondes*)
- 162 E **alors euh: Mustapha/ où se passe la scène↑ // où ça se passe**

¹⁹⁶ Elle aurait pu par exemple lui dicter la consigne à écrire. Sans doute le juge-t-elle capable de prendre note sans davantage de guidage.

¹⁹⁷ Cette pratique de consignation des activités à réaliser en dehors de la classe a-t-elle fait l'objet d'un apprentissage explicite dans le contexte des nouveaux arrivants ? Il serait intéressant de se pencher sur cette question. Il s'agit, selon nous, toujours de discours de prescription d'actions, où le temps entre la consignation et la réalisation s'élargit. Les consignes écrites sur le cahier de texte ont donc assurément une fonction première de mémorisation, mais aussi, on peut le supposer, de structuration cognitive.

¹⁹⁸ Au contraire, lorsque Thierry donne des exercices aux étudiants japonais en fin de séance (CJ7 – 191 : « vous faites / s'il vous plaît / les exercices / sur le livre / les exercices qui sont sur le livre / vous faites / l'exercice / deux / page / soixante/ treize (*note au tableau en même temps*) d'accord↑ / il faut/ remplacer / par / ce matin / hier / après-midi / etc. / il faut retrouver les éléments / dans le texte (...) »), il réduit la distance entre lui et les apprenants en notant au tableau les exercices (donc en adoptant le même mode de communication que les apprenants).

Raja demande oralement de se centrer momentanément sur une activité de graphie (157 : « vous prenez une feuille » ; 158 : « vous marquez unité 5... ») qui n'a d'autre but que de borner le commencement d'une activité de compréhension orale (162). Ce qu'elle a écrit (en 157) est oralisé en 158, mais le discours oral qui sera produit durant l'échange de questions/réponses pédagogiques sera à son tour en partie "scripturalisé" au tableau¹⁹⁹, lorsqu'elle y notera plus tard les réponses aux questions qu'elle juge correctes, comme ci-dessous.

172	E	la scène.....↑
173	Mustapha	euh:
174	E	se passe
175	Mustapha	dans restaurant
176	E	dans un restaurant (<i>écrit cette phrase au tableau – 20 secondes</i>) et qui se trouve dans ce restaurant↑ / il y a combien de personnes↑ / enfin dans notre dialogue

À cet égard, l'écrit au tableau est un indicateur, une balise dans la progression de l'interaction-cours et dans la progression de l'enseignement. Raja ne passe pas à la phase de compréhension orale (questions pédagogiques sur la compréhension d'un dialogue lu auparavant) avant que l'activité écrite de copie des apprenants ne soit terminée. En outre, les apprenants réalisent une activité écrite de copie, alors qu'elle-même est engagée quasi simultanément dans une activité orale prescrivant un faire écrire (« vous marquez ») et une activité écrite annonçant un faire oral (« questions de compréhension »). Les canaux de communication, que l'enseignant se "réserve" pour prescrire et réserve à l'apprenant, contribuent aussi à établir ou à confirmer une asymétrie entre enseignant et apprenants et fonctionnent en quelque sorte comme des taxèmes. Ils viennent légitimer, voire renforcer le statut et les identités situationnelles de chacun.

Enfin, l'aspect proprement illocutoire de la consigne (valeur d'ordre) est préférentiellement oral et l'aspect référentiel²⁰⁰, préférentiellement écrit.

Le moment où l'on distribue les consignes est souvent celui de la rencontre avec les supports et le matériau sémiotique propre à l'activité qui va être réalisée. C'est une

¹⁹⁹ Nous avons déjà souligné (partie IV, Chapitre 2, section 1.2.2) la fonction de légitimation du savoir attribuée à l'écrit, c'est-à-dire une fois que sont notés au tableau les énoncés, formes, actes de parole jugés corrects par l'enseignant.

²⁰⁰ En effet, dans cette séquence CNA2, les activités didactiques qui seront menées au sein de la classe à partir de ce moment ne seront pas davantage explicitées par l'enseignant mais seulement repris une fois à l'oral en 158. La consignation au tableau, puis sur les cahiers des apprenants suffit à faire entrer les acteurs dans cette activité. Cette pratique, très ritualisée, ne pose guère de problème aux apprenants. En toute hypothèse, elle s'ancre dans une tradition éducative française d'exposition et de consignation des savoirs.

séquence de codage d'information (si on suppose que ce matériau et son organisation sont porteurs d'information) permettant d'interpréter le cadre signifiant dans lequel vont se dérouler les activités didactiques. Par conséquent, le travail de l'enseignant est d'organiser cette information selon un mouvement de mise en réseau complémentaire des modes sémiotiques différenciés (1.3.2) ou de différenciation (1.3.3), sans que cela ne surcharge l'activité cognitive des apprenants ni ne heurte leur culture scolaire. Et cette organisation de la multimodalité de la communication didactique dépend des facteurs suivants :

- du projet planifié, du résultat attendu,
- de l'activité didactique prévue (compréhension/production orale/écrite) et le format de réponse attendu. On a vu précédemment que l'enseignante n'autorise pas l'accès à la ressource imprimée lors de la présentation du manuel en vue de l'activité orale qui va suivre.
- du rapport de places instauré au sein des échanges. Un certain partage des usages de l'écrit et l'oral²⁰¹, particulièrement prégnant dans les échanges prescriptifs (puisque ce type de discours est institutionnellement attaché au rôle d'enseignant) est repérable et contribue à sa façon à creuser ou diminuer la distance interpersonnelle entre les protagonistes. Les places interactionnelles de chacun déterminent le mode de communication et l'accès ou non à certaines ressources sémiotiques qui deviennent non interchangeables²⁰². Réciproquement, les différents modes constituent localement des indices plus ou moins forts de différenciation des rôles. L'enseignante donne des places par rapport au code à employer.
- du moment de l'interaction, de l'activité.

Ces quatre facteurs de différenciation dans l'usage des modes écrit et oral sont liés par une relation d'interdépendance.

Nous avons identifié certains points de passage entre modalité orale et écrite de la prescription en classe. L'une et l'autre impliquent des usages complémentaires ou différenciés. Toutefois, il demeure indispensable d'envisager, dans une perspective discursive et verbale, la mise en relation la plus étroite possible des consignes rédigées du manuel, définies par la situation de communication comme les consignes sur lesquelles l'enseignant peut *a priori* s'appuyer dans l'interaction orale, avec les

²⁰¹ On revient au partage de Goody (1979).

²⁰² Cf. Py (1996) dans la section 1.3.1b ci-dessus.

consignes orales. Cette question nous amène à focaliser sur l'activité discursive de formulation et reformulation.

2. Étude des modes de reformulation orale des consignes écrites

Notre corpus se prête particulièrement à cette étude puisque dans les 9 interactions-cours transcrites, une seule (CJ3) ne s'appuie pas sur l'emploi d'un manuel de langue et des activités qu'il contient. Cette omniprésence du manuel mérite, par conséquent, qu'on s'intéresse aux consignes d'activités qu'il renferme et à leur traitement au sein de l'interaction didactique. En effet, ces dernières constituent des consignes-(res)ources²⁰³ ou des consignes-références, si on se fie à Bouchard (2005b) : elles existent avant l'interaction-cours où elles sont éventuellement convoquées, et appartiennent à une scène énonciative plus large (le concepteur qui n'est pas dans la classe s'adresse à des apprenants indéfinis). Chaque enseignant, en fonction de son expérience pratique, du public auquel il s'adresse, de la progression de son enseignement, voire des activités menées, prescrit les activités selon différents modes, exploite différemment le lien entre consignes écrites et consignes orales, dans un rapport de continuité (redondance en section 2.2) et discontinuité (altération en section 2.3). Cette variation entre les enseignants nous amènera à esquisser des modes préférentiels. Avant cela, convoquons les outils d'analyse.

2.1 La reformulation comme activité de discours

Elle définit un point nodal de l'expertise professionnelle de l'enseignant²⁰⁴ et réfère globalement à l'activité métalinguistique de reprise²⁰⁵ de sa propre activité ou de celle de l'autre. Elle se différencie par conséquent d'autres activités discursives propres à un genre, comme l'explication ou la description. La reformulation offre des signes pour

²⁰³ Nous signifions, par l'emploi de cette sorte de néologisme, que les consignes du manuel de langue sont premières (consignes-source), et à ce titre constituent une source renouvelée de prescriptions dans et pour l'interaction de classe (consignes re-source), basées sur l'activité métalinguistique de reformulation.

²⁰⁴ « Enseigner, c'est reformuler » nous disent Peytard *et al.* (1984, 10).

²⁰⁵ Nous accordons le même degré de généralité aux termes « reprise » et « reformulation » en adoptant la définition qu'en propose Arditty (1987) dans Vasseur (2005, 190) : « le phénomène par lequel un ensemble, un faisceau de significations déjà mentionné dans le discours est présenté à nouveau. »

comprendre d'autres signes dit Bateson (1971, dans Vasseur, 2005, 65) Elle problématise l'activité discursive en termes :

- d'identité vs de différence sémantique, formelle entre un discours source et un discours reformulant. La répétition, la paraphrase et la correction, auto ou hétéro-reformulées, constituent les principaux « actes de reformulation » (Gulich et Kotschi, 1987). Dans l'optique d'une relation différentielle, le discours second présente une « altération²⁰⁶ » (Peytard), une « modification » (Vion, 1992), un rapport médiatisé au discours premier. Il y a transformation, déplacement, adaptation et variation du sens.

- de simplification et/ou de facilitation (linguistique, cognitive, interactionnelle, pédagogique, référentielle, etc.) pour l'apprenant. La dimension métalinguistique est guidée par le souci d'intercompréhension, qui, en situation de communication interlingue, se manifeste, entre autre, par une activité de reformulation-simplification (Cicurel, 1994b), qu'elle soit imitative du discours 1 ou explicative (Fuchs, 1994).

L'activité de reformulation constitue, selon Vion (1992, 220), « un univers très complexe dans la mesure où [elle se nourrit] de la combinaison des autres activités : en reformulant on peut mettre en oeuvre des activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implication, etc. ». À cet égard, nous rallions sa position sur l'exhaustivité impossible et « utopique » (*ibid.*) de la description formelle et fonctionnelle d'une telle activité. Nous cherchons avant tout à comprendre quelle adaptation et quelle articulation l'enseignant effectue à partir des consignes du manuel lorsqu'il prescrit oralement des activités, et quelles peuvent être les implications de cette adaptation-ajustement. De façon globale, on n'observe pas d'opposition nette, de la part des enseignants, vis-à-vis de la consigne du manuel, qui aurait pu se traduire par une négation totale de cette dernière. Toutefois, certains écarts notables²⁰⁷ (et donc une certaine discontinuité) sont repérables.

²⁰⁶ Le concept d'altération chez Peytard (1984 ou 1992) subsume ceux de reformulation et de transcodage (*cf.* section précédente) et se définit comme « l'activité du sujet qui, par transformations variables, rend autre un discours d'origine ». Peytard, (1994, 72). La reformulation « altère un discours (le dit autrement) sans que l'on quitte l'univers d'usage des signes linguistiques » (Peytard, 1984, 18), et plus précisément, elle « opère dans des domaines de code unique : le scriptural, l'iconique, l'oral, le musical » (Peytard, 1992, 80). En revanche, le transcodage se caractérise par le passage d'un code à l'autre. Intrinsèquement, notre étude de la reformulation orale de la consigne écrite s'apparente davantage à du transcodage. Cependant, nous maintenons le terme reformulation, puisque, d'une part, nous observons aussi bien l'activité inter- que intra-discursive (liée uniquement à l'activité orale) et d'autre part, nous demeurons focalisée sur des codes linguistiques (oral/écrit).

²⁰⁷ Insistons encore une fois sur le fait que modalités écrite et orale ne s'envisagent aucunement dans une dimension normative (auquel champ sémantique le terme « écart » appartient souvent) indiquant

2.2 Une relative redondance entre consigne écrite et consigne dans l'interaction orale

La redondance entre les deux types de consigne correspond à la répétition de tout ou partie de la consigne-source (écrite) dans l'interaction orale, donc à une certaine incursion de l'écrit dans l'oral et à un appui plus important, de la part de l'enseignant, sur la prescription du manuel. Elle affleure notamment dans la lecture oralisée.

2.2.1 La lecture oralisée

La plupart des enseignants commencent la séquence de prescription par la lecture de la consigne du manuel.

Consigne du manuel	Consigne orale de Thierry (CJ7)
Vocabulaire 2) Emploi du temps : l'agenda de Cécile Lemercier On est le 06 mai. Cécile regarde son agenda. Que dit-elle ? complétez les phrases avec	137 – (...) on travaille sur la page 73↑ / maintenant //exercice 2 / emploi du temps / l'agenda de / Cécile Lemercier d'accord ↑ / c'est l'agenda de Cécile / c'est ce que Cécile a fait /le dimanche /5 mai 19/99

Consigne du manuel	Consigne orale de Raja (CNA5)
Ma ville A vous ! Madame Legrand va faire ses courses. Reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (<i>ressources : une liste de courses, un plan de la ville</i>)	08 - Madame Legrand va faire ses courses / reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (<i>lecture de la consigne écrite du manuel</i>) / ça c'est la liste de courses de Mme Legrand / c'est ce qu'elle doit faire comme courses / <u>Tayeb / tout</u> à l'heure tu me diras pas Madame j'ai pas compris

Consigne du manuel	Consigne orale de Thierry (CJ7)
Entraînez-vous 1) Petites annonces a) lisez ces petites annonces parues dans Le Parisien du 26 juin. Quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets. Lesquelles ? ...et....et.....	41 - donc / vous avez cinq / petites annonces / devant vous / entraînez-vous / exercice numéro 1 / petites annonces / lisez ces petites annonces / c'est ce qu'on vient de faire / parues dans le Parisien / le Parisien / c'est un journal / du 26 juin / quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets / lesquelles ↑ / y'a 4 annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il↑ / est-ce que vous pouvez répondre à cette question ↑ / est-ce que dans les annonces / on parle de voiture ↑ / Saki / est-ce que les annonces parlent de voitures ↑

Cette activité de lecture oralisée est entrecoupée par Thierry de commentaires fonctionnant comme une balise dans la réalisation progressive de l'activité²⁰⁸ (« c'est ce qu'on vient de faire »). Elle se déroule sur le mode assertif et constitue en quelque sorte du discours rapporté sans marques de modalisation de l'énoncé. Les enseignants

préférentiellement le mode valable, mais dans une dimension chronologique (ou chronogénétique) et descriptive.

²⁰⁸ On peut, au sujet des consignes, de nouveau insister sur leur caractère de planification et de structuration des actions en cours.

entrecroisent deux scènes d'énonciation, sans que cela ne transparaisse très explicitement dans les échanges verbaux. Ainsi, on ne repère aucun indice verbal signifiant le passage d'une énonciation impersonnelle 1, appartenant à un espace énonciatif différé, intégrant le concepteur du manuel, les apprenants et l'enseignant, à un espace énonciatif de face-à-face professoral 2. Seuls des indices prosodiques le signalent à l'apprenant. Toutefois, on peut estimer que le « on » de Thierry dans l'énoncé « c'est ce qu'on vient de faire » positionne les différents acteurs en « nous les acteurs de la classe » vs le concepteur, implicitement présent²⁰⁹.

De plus, dans nos observations, cette activité de lecture n'est jamais thématifiée par aucun des enseignants et ne fait à aucun moment l'objet d'une focalisation explicite. L'engagement cognitif des apprenants n'est jamais verbalement requis pour un travail spécifique de compréhension de la consigne du manuel. En conséquence, si l'attention des apprenants n'est pas spécifiquement orientée vers la consigne-source, il n'est pas certain que la lecture leur apparaisse, à eux, comme redondante.

2.2.2 La redondance des données instructionnelles

Celles-ci constituent ce que l'enseignant ne peut changer, les éléments constitutifs ou les données de l'exercice, sur lesquels il peut le moins agir sous peine d'incohérence dans la compréhension de la tâche.

Ainsi, dans CJ4, cet exercice de discrimination auditive du son [],

²⁰⁹ Une hypothèse, qu'il conviendrait d'explorer plus avant à l'aide notamment d'entretiens auprès des acteurs concernés, a toujours traversé notre réflexion : l'enseignant ne thématifie que très peu la consigne écrite parce qu'elle serait parfois considérée comme empiétant sur son territoire discursif et énonciatif dans sa gestion localisée de l'interaction en face-à-face. Autrement dit, la polyphonie des discours, telle que l'a théorisée Ducrot (1984), ne serait pas toujours bien acceptée. En tout cas, il nous semble que l'enseignant se positionne dans son discours, à un moment ou un autre, par rapport à cette situation de communication différée que représente le manuel en classe (un concepteur s'adresse à des apprenants ; mais s'adresse-t-il aussi aux enseignants ? Nous serions tentée de dire que le concepteur s'adresse aux enseignants dans le guide pédagogique produit en corollaire avec le manuel de l'apprenant). Dans ces conditions, l'enseignant doit trouver sa place discursive lorsqu'il travaille à partir du manuel de l'apprenant.

Consigne du manuel	Consigne orale de Thierry
4. Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [□.]. Est-ce dans le 1^{er}, le 2^{ème} ou le 3^{ème} mot ? (suivi d'un tableau à 3 colonnes)	54 – (à une étudiante 1) réécoutez la cassette / avec la touche A et vous allez pouvoir réécouter / d'accord ↑ et vous devez trouver le premier mot / deuxième mot ou troisième mot / est-ce que le son [□.] / est dans le premier mot / deuxième mot ou troisième mot / vous devez trouver les mots / ok ↑ 66 – (à une étudiante 2) (...) vous avancez / ok↑ (20 secondes) ok / premier / second / troisième mot / vous allez entendre trois mots / et vous devez retrouver / le son [□.] / [□.] / dire si c'est dans le premier mot / deuxième mot ou le troisième mot / ok↑ // ok / le son [□.] / oui oui / exact / très bien [□.] / [□.] 68 - vous allez entendre 3 mots / et vous devez trouver si c'est dans le premier mot/ (montre sur le polycopié) si c'est dans le premier mot / premier mot / vous cochez ici / si c'est le deuxième mot / vous cochez ici / si c'est le troisième mot / vous cochez ici (...) 80 – (à une étudiante 3) est-ce que c'est le premier / le deuxième / ou le troisième mot / où vous entendez le son [□.]↑

Thierry ne fait que répéter dans un ordre parfois différent les données de la consigne : le son [A]), trois mots à la suite, premier, deuxième ou troisième mot.

2.3 Mouvements d'altération de la prescription

Si l'enseignant fait converger ses efforts et une partie du temps didactique à la reformulation, dans une visée d'intercompréhension, il faut tenter d'en comprendre le tissage et les opérations de ce tissage, au moins en ce qui concerne son rapport avec le discours premier qu'est la consigne du manuel. On parlera à cet effet d'altération du discours.

2.3.1 Contextualisation situationnelle

La situation d'énonciation des consignes-source et des consignes reformulées n'étant pas identique, une contextualisation à la situation présente paraît nécessaire. Ce processus est "estampillé" dans le discours à travers des marques de segmentation logique et temporelle, comme dans ce tour de parole 47 de la séquence CJ7 – Petites annonces :

- « (...) on travaille sur l'annonce 1/ d'accord ↑ // (explique le mot objet) **donc** il faut trouver / dans les petites annonces / on parle d'objets/ d'accord ↑ (...)
- donc vous devez **maintenant** trouver / dans l'annonce 2 / est-ce qu'il y a un objet↑ / plusieurs objets↑ / dans toutes les annonces / de quel objet / il s'agit↑/ d'accord ↑ (...)
- **et** vous me dites **après** / annonce 2 / l'objet / appartement / porte-feuille / clés de voiture/ d'accord / vous me dites de quel objet/ (...)
- il s'agit/ dans/ **chacune** / **des annonces** / vous avez 5 minutes/ d'accord ↑ / pour relire les annonces / et trouver les objets / **pour chaque** / **annonce** / et vous pouvez utiliser / le dictionnaire↓ / c'est parti (tape crayon sur le bureau pour « donner le signal de départ »)

ou à travers des marques de segmentation spatio-visuelle (en faisant largement appel aux déictiques « ça c'est... »), comme dans les tours de la séquence prescriptive CNA5-Itinéraire.

08 - Madame Legrand va faire ses courses / reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (*lecture de la consigne écrite du manuel*)/ **ça c'est** la liste de courses de Mme Legrand / **c'est ce** qu'elle doit faire comme courses / Tayeb / **tout** à l'heure tu me diras pas Madame j'ai pas compris

12 - donc **ça c'est la liste de courses/ elle doit::**

23 - donc **ça c'est les courses** qu'elle doit acheter / **et ça c'est le plan de la ville**

Ces procédés se mettent alors au service de la segmentation référentielle et actionnelle du discours de l'enseignant. Ainsi dans l'extrait ci-dessus de CJ7 – Petites annonces, Thierry focalise sur l'annonce 1 et sur l'objet « clé de voiture » qu'elle mentionne. Le marqueur « maintenant » signale le glissement de la focalisation sur l'annonce 2 et l'objet qu'on doit y trouver ; « et vous me dites après » introduit une précision sur la nature de l'énoncé à produire quant à l'annonce 2. Enfin, Thierry insiste sur le caractère itératif (« chaque annonce ») de l'exercice. En ce sens, l'enseignant reconstruit *in situ* le plan à suivre, du moins tente de le rendre vi/lisible aux apprenants à travers son discours, à travers des « indices de contextualisation » (Gumperz, 1989). Il organise une nouvelle fois l'agir de l'apprenant.

Par ailleurs, l'adaptation à la situation présente s'accompagne d'une modalisation plus importante par renforcement de la valeur illocutoire et de la visée déontique. Les marques de personne et les modalités déontiques en attestent (CJ7 : « vous devez trouver », « il faut trouver », « vous me dites »). Cela correspond au travail de la relation interpersonnelle dont l'enseignant ne peut pas se détourner.

Enfin, les consignes du manuel sont rédigées de telle sorte qu'elles n'apparaissent pas comme différées et indirectes. Pour cela, elles prescrivent des actions au présent, que ce soit sur le mode impératif ou indicatif (CJ7 – « Lisez ces petites annonces », CNA1 – « reconstituez son itinéraire », CJ4 : « un seul de ces mots contient (...) »), et sur le mode énonciatif impersonnel. En revanche, l'enseignant, dans l'interaction orale, inscrit assez souvent les actions à réaliser dans un futur proche (réalisation périphrastique du futur) (CJ7 – 138 : « vous allez me dire ce qu'a fait Cécile Lemercier (...) », CNA1 – 1272 : « on va passer euh: 20 extraits et à chaque fois vous allez me dire (...) »). En conséquence, les consignes orales, au contraire, paradoxalement, des consignes écrites, s'énoncent sur le mode indirect en quelque sorte en établissant souvent (sans qu'il faille généraliser ce procédé) une distance ou un retardement entre le procès de la prescription et celui de la

réalisation. De plus, le recours fréquent à la question répétée plusieurs fois dans le contexte, comme dans cet extrait de CJ7-Agenda :

138 – (...) donc / **nous allons parler / VOUS allez me dire/** maintenant/ ce qu'a fait / Céline Lemercier / le dimanche 5 mars/ 1999 / 5 mai pardon /5 mai 1989 / et le lundi /6 mai /99 /alors / **qu'est-ce-qu'elle-a-fait/ Cécile Lemercier / Saki ↑ le 5 mai ↑ le 5 mai↑/ qu'est-ce qu'elle / a fait / Cécile / Lemercier↑ / le 5 mai↓** vous pouvez commencer par Cécile Lemercier ou elle
144 - s'il vous plaît / maintenant **vous allez écrire /** en français / et vous devez / chacune // vous devez chacune faire quatre/ quatre / phrases / vous devez faire quatre phrases/ avec un point / quatre phrases /sur / l'agenda / de Cécile /Lemercier/ le cinq / mai/ et le 6 mai / 1999

contribue à créer des attentes chez les apprenants. Par ces procédés de répétition, de transformation en question²¹⁰, Thierry met les apprenants en position de répondre et les implique ou fait mine de les impliquer. Et en retardant le procès de réalisation des tâches, il les place en situation d'attente. De la sorte, il met en discours ces « actes de captation » que signalait Goffman (1974, 239) et exerce une mise à distance entre le moment où la tâche est énoncée et où elle est susceptible d'être effectuée.

2.3.2 Spécification des tâches et de leurs contenus

Les mouvements d'altération de la consigne écrite à la consigne orale éclairent aussi la manière dont l'enseignant spécifie le faire.

Premièrement, la reformulation du discours de consigne dans l'interaction de classe précise ce qui est à faire par déplacement progressif de la focalisation. Ainsi dans la séquence CJ7-Agenda²¹¹,

Consigne du manuel	Activité de prescription de Thierry
Vocabulaire 2) Emploi du temps : l'agenda de Cécile Lemercier On est le 06 mai. Cécile regarde son agenda. Que dit-elle ? complétez les phrases avec	137 – (...) on travaille sur la page 73↑ / maintenant //exercice 2 / emploi du temps / l'agenda de / Cécile Lemercier d'accord ↑ / c'est l'agenda de Cécile / c'est ce que Cécile a fait /le dimanche /5 mai 19/99 138 – donc / nous allons parler / VOUS allez me dire/ maintenant/ ce qu'a fait / Céline Lemercier / le dimanche 5 mars/ 1999 / 5 mai pardon /5 mai1989 / et le lundi /6 mai / 99 /alors / qu'est-ce-qu'elle-a-fait / Cécile Lemercier / Saki↑ le 5 mai↑ le 5 mai↑/ qu'est-ce qu'elle / a fait / Cécile / Lemercier↑ / le 5 mai↓ vous pouvez commencer par Cécile Lemercier ou elle 139-143 : production de A assistée par Thierry 144 – s'il vous plaît / maintenant vous allez écrire / en français / et vous devez / 1)[chacune // vous devez chacune] faire 2)[quatre/

²¹⁰ Nuançons cependant. Premièrement, nous avons remarqué dans les consignes orales cette transformation d'un énoncé assertif en question où il existait déjà, dans la consigne rédigée, une formulation sous forme de question fermée (ne tolérant donc qu'un nombre réduit de réponses). Deuxièmement, cette formulation spécifique ne se retrouve que dans les consignes du corpus Japonais. Par conséquent, si on peut attribuer *a priori* à Thierry ce procédé, il faut le nuancer au regard de la forme des consignes écrites du corpus Nouveaux Arrivants, exclusivement énoncées sur le mode assertif.

²¹¹ La numérotation au sein du tour de parole correspond à ces glissements de la focalisation.

	<p>quatre / phrases] / vous devez faire 3)[quatre phrases/ avec un point / quatre phrases] /sur / 4)[l'agenda / de Cécile /Lemercier/ le cinq / mai/ et le 6 mai / 1999] / vous devez 5)[écrire / quatre phrases/ sur ce qu'a fait / cette fille / Cécile Lemercier/ au mois de mai / d'accord↑]/ 5 minutes↑ / cinq/ dix minutes / vous devez faire 6)[quatre phrases /d'accord↑ quatre phrases /d'accord↑] il y a / 7)[sept éléments / un deux trois quatre cinq six sept (compte du doigt sur le livre en montrant)]/ vous devez 8)[choisir quatre / vous devez en choisir quatre parmi les sept et faire quatre propositions] / 9)[vous devez dire / vous devez écrire / quatre phrases sur ce qu'a fait / Cécile Lemercier](<i>travail individuel</i>) (<i>tout bas</i>) en français / parlez en français</p>
--	--

le déplacement concerne en premier lieu la nature et le contenu de l'activité, puisqu'elle n'est pas menée dans la classe comme il était prévu dans le manuel. Thierry en fait d'abord une activité de production orale (à partir d'un support écrit) (*cf.* tours 138-143), puis de production écrite (144), et enfin, elle est abandonnée au profit d'une séquence d'explicitation grammaticale sur le passé composé. Dans le manuel, elle correspondait à un exercice de sélection d'items pour compléter un texte. La progression de la prescription se fait alors comme suit :

- 137 : lecture oralisée de la consigne du manuel et reformulation d'« agenda » en « c'est ce que Cécile a fait » ;
- 138 : nomination de la tâche (parler, dire) et focalisation sur « ce qu'a fait Cécile » et sur la date « 5 mai », le tout étant énoncé par modalités discursives de l'affirmation, puis de la question, le marqueur « alors » signalant le passage de l'une à l'autre ;
- 144 : c'est dans ce tour que le déplacement thématique est plus notable. En effet, par le jeu des répétitions et reformulations, fonctionnant souvent par paire, Thierry focalise successivement sur :
 - 1) chacune → 2) quatre → 3) quatre phrases → 4) l'agenda de CL le 5 et 6 mai.
 - 5) reprise à mi-parcours de tous les éléments informationnels : écrire, quatre phrases, ce qu'a fait CL, mois de mai.
 - 6) quatre phrases → 7) sept éléments (énumération) → 8) choisir quatre parmi les sept – faire quatre propositions
 - 9) Il reprend à nouveau tous les éléments : écrire quatre phrases sur ce qu'a fait Cécile Lemercier

On peut ainsi détecter quatre mouvements dans son intervention au tour 144 :

- 1) à 4) : spécification, segmentation des éléments de la consigne ; 5) : condensation ;
- 6) à 8) : spécification, segmentation ; 9) : condensation

Pour identifier ces déplacements de thème, on se base notamment sur le nombre des répétitions ou paraphrases et surtout sur les pauses, qui constituent des marqueurs de reformulation ou de reprise, séparant le segment-source et le segment reformulant soit de façon complètement contiguë (*quatre/quatre* phrases), soit de façon plus éloignée (*choisir quatre / vous devez en choisir quatre*). Cette activité de reprise permet à Thierry de souligner, au fur et à mesure de l'avancée de son discours, les différents éléments de la tâche, les uns après les autres, tout en insistant globalement sur le nombre de phrases à composer (l'adjectif numéral « quatre » est le mot le plus répété (12 fois)).

Pourtant, il arrive parfois que l'enseignant ne reprenne pas, ne sélectionne pas un élément pourtant saillant du manuel. Par exemple, dans l'activité CJ7-Petites annonces²¹², Thierry reprend bien la consigne de l'exercice, à l'exception du segment « ...et... ..et... » indiquant le travail d'appariement des données entre les objets communs des petites annonces²¹³. À la fin du tour 41 (« quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets / lesquelles↑ / y'a 4 annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il↑ ») et au début du tour 45 (« il y a 4 annonces / 4 annonces / qui parlent / des objets identiques / vous trouvez: vous devez trouver / 4 objets identiques / dans chacune / des / annonces / de quel objet s'agit-il ↑ »), où il explicite la consigne, il reste focalisé sur « quatre objets » et « quatre annonces » de la consigne écrite, alors qu'il y a bien cinq annonces en tout. Mais l'énoncé-consigne du manuel retient « quatre » parce qu'il s'agit de trouver deux paires (un objet par paire d'annonce). Il faut donc tenir compte du « ...et... ..et... ». Devant l'incompréhension des apprenants en 45 (« de quel objet s'agit-il ↑ // (18 secondes - enseignant voit incompréhension sur les visages des apprenants) »), il modifie sa stratégie. Il différencie explicitement les tâches cognitives impliquées (reconnaître les objets propres à chaque annonce, puis sélectionner ceux identiques) :

« on va travailler / un peu plus pas à pas / alors / si c'est trop difficile de répondre à la question (enseignant fait 5 cadres au tableau en les numérotant) cinq / ok / vous allez chercher / vous allez lire / sur le livre / et vous devez trouver / des objets / dans l'annonce numéro 1 »

et met en évidence les cinq petites annonces (cinq cadres dessinés au tableau). Il demande en 45 puis 47 d'identifier l'objet dont il est question dans chacune des annonces (47 : « vous devez maintenant trouver / dans l'annonce 2 / est-ce qu'il y a un objet↑ /

²¹² Voir la consigne écrite p. 427 ci-dessus.

²¹³ Pour plus de lisibilité, l'exercice consistait à associer les annonces 1 et 3 dans lesquelles on parlait de clés de voiture et les annonces 2 et 5 où il était question de sac à dos. Se reporter à l'annexe D, p. 146 du volume « Données et documents annexes ».

plusieurs objets↑ / dans toutes les annonces / de quel objet / il s'agit↑/ d'accord↑ »). En 66, il reprend l'association des objets en requérant ceux qui sont « identiques », mais sans évoquer directement l'identification des paires²¹⁴ (« maintenant/ vous avez des objets / est-ce qu'il y a / des objets IDENTIQUES↑ / des objets qui sont les mêmes / dans chacune de ces annonces↓/ Sakura »). Le terme « identique » fait problème et une apprenante finit par solliciter l'enseignant à ce sujet (77 / Sakura : « identique » - 78 / Thierry : « identique/ différent (*au tableau : identique≠différent*) (*rire*) » - 79 / Sakura : « ah d'accord »). Ce n'est qu'à partir du tour 83 que les réponses sont données et la relation d'appariement, sur laquelle le manuel insistait au travers de la formulation, mise en avant. On peut imaginer que cette déviation du mode de résolution de la tâche, adoptée par Thierry, s'ancre dans le souci d'y maintenir une certaine difficulté cognitive²¹⁵. En effet, s'il avait davantage insisté sur la tâche d'association par paire, l'effort de reconnaissance/identification aurait été guidé et facilité, compte tenu du nombre restreint d'items et donc de combinaisons possibles. En revanche, la formulation orale semble pâtir de ce choix, car elle demeure fondée sur la consigne rédigée. Thierry s'est quelque peu éloigné du mode de résolution proposé dans la consigne du manuel (appairier), mais en demeurant au niveau de la première partie de la formulation initiale.

Finalement, la reformulation ou plus généralement l'altération, rendue nécessaire lors du passage vers l'oral, produit aussi une certaine altération du contenu de la consigne, de la tâche. Le contenu procédural de la prescription orale se trouve quelque peu décalé. Peut-on considérer cette altération ou ce déplacement comme un des lieux d'exercice de la liberté de choix de l'enseignant ? Peut-on dire que Thierry « personnalise » les consignes du manuel ? Nous sommes tentée de répondre par l'affirmative. Toutefois, cette affirmation mériterait d'être étayée par des informations complémentaires comme les verbalisations que pourrait faire Thierry sur ce choix, qui n'en est pas forcément un.

²¹⁴ C'est seulement implicitement que le terme « identique » implique une relation à un autre élément (identique à quelque chose).

²¹⁵ Qui se justifie plus ou moins selon l'état d'avancement du projet de l'enseignant. En effet, on peut se demander si la difficulté maintenue puis démultipliée par Thierry ne permet pas de rehausser la difficulté et le niveau cognitif d'une activité d'exercice en deçà de celui des apprenants.

2.3.3 La simplification linguistique et cognitive

Si nous signalions une redondance informationnelle dans la section précédente, il n'en est pas de même pour ce qui procède spécifiquement des actions à effectuer. En effet, en mettant en comparaison les discours prescriptifs du manuel et de la classe,

Corpus	Consigne du manuel	Consigne de classe
CNA5	Madame Legrand va faire ses courses. Reconstituez son itinéraire en vous servant du plan (<i>ressources : une liste de courses, un plan de la ville</i>)	28 : écrire un texte ; 33 : situer le magasin où elle doit aller ; 60 : dire où elle doit aller ; 84 : dire « pour acheter... Mme Legrand doit aller... »
CNA1	Écoutez à nouveau le dialogue et vérifiez vos réponses . Essayez de tracer l'itinéraire .	343 : dessiner le point/ dessiner le plan 357 : dessiner le chemin / pour aller au club en respectant les phrases 384 / Touria : dessiner les bonnes réponses 457 : faire un schéma
CNA1	Écoutez les 20 extraits sonores et identifiez les lieux qu'ils évoquent.	1267 : vous allez écouter 20 extraits 1272 : dire c'est quel endroit / c'est quel lieu 1279 : si ça se passe dans une boulangerie / si ça se passe dans un musée
CJ7	Lisez ces petites annonces (...). Quatre de ces petites annonces correspondent aux mêmes objets. Lesquelles ?	Le prédicat « correspondre » n'est pas repris.

on remarque que l'enseignant, et en particulier Raja, ne désigne pas, dans son discours, l'action comme elle l'a été dans la consigne-source. Elle la transforme ou, du moins, en recourant à d'autres procédés linguistiques et discursifs, elle opère un certain déplacement sémantique et référentiel de la tâche et des modes de réalisation. Cette transformation consiste à choisir des prédicats actionnels plus "simples". En ce sens, la simplification lexicale et morfo-syntaxique qu'elle propose des prédicats actionnels (« reconstituez » en « situer » puis en « dire où ») exprime plus directement l'action, l'actualise concrètement. Cette restriction de l'exposition lexicale se retrouve dans tout le corpus. Ainsi, Thierry, dans CJ7-Agenda / 137-144, varie très peu les formulations. Les prédicats actionnels sont « parler », « dire », « faire » et « écrire ». Et dans CNA5, on trouve « situer », « dire », « utiliser », « faire ». Les désignations tiennent compte du niveau de compétence des apprenants.

Mais, selon notre hypothèse, cette altération entre les deux discours réduit parfois la complexité informative et les opérations cognitives en jeu, en particulier chez Raja, et atomise les actions. On passe ainsi, dans CNA5, de « reconstituez un itinéraire » à « situer le magasin » puis à « dire où elle doit aller ». De même, dans CNA1, le terme « identifiez » impliquant un travail cognitif de différenciation, de discrimination

pertinente d'éléments, est substitué au verbe « dire » (tour 1272) focalisant directement sur le résultat tangible, visible de l'activité de l'apprenant. Ce « court-circuit » de l'activité et des habiletés cognitives à construire est particulièrement saillant dans la mesure où, dans certains échanges, elle réapparaît dans les sollicitations des apprenants. Ainsi dans CNA1-Itinéraire,

- 343 E donc vous dessinez le point // et après / j'vous demande de dessiner le plan/
 349 E Tayeb/ écoute moi / là **vous avez les phrases**/ pour arriver au club qu'est-ce qu'il faut faire↑/ il faut tourner à droite à gauche au feu / tout ça
 357 E donc vous allez me dessiner le chemin / pour aller au club **en respectant / les euh: les phrases par exemple la première phrase**/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (*dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge*)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça
 359 E **pour chaque phrase**/ et après/ donc à la fin il faut arriver au club
 384 Touria Madame XX dessiner les bonnes réponses #ah ouais#↑
 385 Malik ah: ouais::
 386 Touria Madame XXX les bonnes réponses
 387 E **oui c'est les bonnes réponses bien sûr**

la sollicitation de Touria en 384, sur le mode de réalisation de la tâche, est un indice supposé de son activité cognitive (discrimination des énoncés à prendre en compte pour réaliser l'itinéraire) et de son travail de compréhension. Sa demande de confirmation (« Madame XX dessiner les bonnes réponses #ah ouais#↑ ») montre que le déplacement sémantique que Raja a produit aux tours précédents en substituant l'énoncé du manuel « les réponses » en « les phrases » ou « chaque phrase » dans l'interaction orale, peut non seulement raccourcir trop vite ou laisser de côté certaines opérations cognitives, mais aussi introduire de la plurivocité (« les phrases » est plus vague que « les réponses » ou que « les bonnes réponses » de Touria). À ce titre, l'initiative de Touria peut apparaître comme une reprise/rectification des propos de l'enseignante, rectification adoptée par celle-ci en 387. Ainsi, le référent initial de la consigne écrite CNA1 « vérifiez vos réponses » est recodé par l'enseignante en « les phrases », puis est réintroduit par une apprenante en « les bonnes réponses ». Aussi, on a vu que Thierry, dans CJ7-Petites annonces, est obligé, face à l'incompréhension des apprenants possiblement due à la formulation pas tout à fait adéquate, de segmenter les procédures et donc les opérations cognitives.

Le rapport que chaque enseignant établit vis-à-vis des consignes rédigées du manuel est difficilement généralisable. Et si le terme de « style » paraît en conséquence trop ambitieux, du moins peut-on parler d'« indices » de style comme le suggère Mehan (1979) dans ses propres conclusions. L'observation très précise du discours nous porte pourtant à affirmer que, Thierry diversifie davantage les modalités discursives en

recourant, par exemple, à la question directe et à des actes directifs/assertifs. Lorsque la consigne écrite contient une question directe (CJ4-Le son [an] : « est-ce dans le 1^{er}, dans le 2^{ème} ou le 3^{ème} mot ? »), il ne manque pas de reformuler sur le mode assertif/directif (CJ4 / 54 : « vous devez retrouver / le son [□.] / [□.] / dire si c'est dans le premier mot / deuxième mot ou le troisième mot / ok↑ »), introduisant par là même un prédicat actionnel susceptible d'éclairer les attendus de la consigne écrite. On peut, à cet effet, établir, dans son mode de prescrire, une certaine complémentarité pragmatique entre consigne écrite et consigne étayante orale. L'enseignant traduit, explicite en quelque sorte les intentions de la consigne écrite. Il fait parler la consigne écrite, qui peut rester muette pour les apprenants sur certains indices, notamment sur la démarche cognitive et procédurale à mettre en oeuvre. Par ailleurs, il produit beaucoup d'auto-répétitions, d'auto-reformulations induisant le déplacement sémantique et procédural des tâches, mais aussi traduisant un certain souci de mettre sur la voie les apprenants sans leur "mâcher" le travail. Sur le plan linguistique, la médiatisation orale des consignes écrites le conduit à simplifier la morpho-syntaxe et le lexique. Sur le plan de l'apprentissage et des tâches cognitives, sa préférence semble aller à la segmentation. L'ensemble de ces éléments laisse penser qu'il facilite, plus qu'il ne simplifie, le travail de l'apprenant, en employant des moyens détournés, en ne révélant pas l'enjeu de la tâche de compréhension écrite. Enfin, Thierry privilégie l'intercompréhension de la consigne plutôt que celle de la tâche.

En revanche, par la simplification linguistique, Raja a tendance à simplifier l'activité d'apprentissage, puisqu'elle va jusqu'à énoncer la production attendue (CNA5 / 84 : « donc à chaque fois vous me dites pour acheter un tube d'aspirine pour acheter du pain pour acheter des steaks etc. / Madame Legrand doit aller doit passer / par » ; CNA1 / 1272 : vous allez me dire c'est quel endroit/ c'est quel lieu – 1279 : « si ça se passe par exemple dans une boulangerie si ça se passe dans un musée si ça se passe dans une église etc. »), au détriment de l'explicitation des opérations attendues de la tâche. Alors que le contenu actionnel des prescriptions du manuel laisse une certaine latitude dans la réalisation (CNA5 : « reconstituez » ; CNA1 : « identifiez »), le discours en présentiel resserre la marge de production des apprenants et prescrit un modèle de dire assez fermé. Le souci d'intercompréhension de la tâche vient ici fausser, dénaturer l'enjeu d'apprentissage. Il vient en quelque sorte vider l'activité de son sens.

Finalement, cette différence de traitement entre les deux enseignants doit être ramenée au format participatif qui a cours dans l'interaction. Dans le corpus Japonais, le schéma communicatif est asymétrique et dirigiste. Le discours de prescription "monogéré"²¹⁶ par l'enseignant et l'absence d'initiative, et parfois de feed-back des apprenants peut expliquer les nombreuses reformulations compensant cette absence. Au contraire, la difficile gestion et canalisation des échanges que rencontre Raja le pousse parfois, pour que l'interaction avance malgré tout, à raccourcir l'exposition à la tâche et son explicitation. Nous tombons d'accord avec Cicurel (1994b) et avec les auteurs anglo-saxons comme Chaudron, dans Grandcolas (1986), qui affirment que c'est bien plus le schéma interactionnel qui a une incidence sur les acquisitions que la simplification linguistique.

Pour reprendre... et pour compléter sur le plan didactique

Nous reprenons l'analyse en sens inverse de son exposition. La mise en rapport, du point de vue de l'activité discursive, entre consigne écrite (discours premier) et consigne orale (discours second) met en évidence le travail d'auto-régulation discursive de l'enseignant et la manière dont il interprète et se fait l'interprète²¹⁷ d'un discours autre. L'altération incontournable que produit le passage d'un mode à l'autre dépend :

1) du *code lui-même*. La consigne écrite répond à un principe de condensation et la consigne orale plutôt à un principe d'expansion. À cet effet, la prescription orale ou oralisée dans l'interaction n'est pas et ne peut être considérée comme une « traduction trans-sémiotique » (Hudelot et Vasseur, 1997, 110) de la consigne écrite. Celle-ci s'appuie sur des lexèmes et des constructions syntaxiques plus élaborés, au contraire de la consigne orale. Cela permet à l'enseignant de rendre l'activité plus (concrète) visible, mais pas forcément plus lisible (claire).

2) du *cadre participatif* instauré pour la circulation des échanges. Le discours monogéré de Thierry lui laisse le champ libre pour reformuler autant qu'il le juge nécessaire, et pour contourner discursivement (auto-répétitions, modalités de discours diversifiées,) la tâche à réaliser, dans le but de faciliter sans trop simplifier. Par contre,

²¹⁶ Ce terme est issu de la terminologie de Roulet (1985) et équivaut à « monologal ».

²¹⁷ Ce qui le renvoie à sa compétence propre de sujet discursif.

les prises de parole nombreuses des apprenants poussent souvent Raja à focaliser sur le résultat qu'elle attend et moins sur la manière d'y parvenir.

3) de l'activité didactique proposée, de la représentation que l'enseignant s'en fait et de l'objectif didactique et pédagogique qu'il poursuit à travers elle. La spécification orale et la contextualisation *in situ* (ancrage énonciatif, illocutoire et spatio-temporel plus fort) des tâches à réaliser produit de légers déplacements thématiques et conduit parfois les enseignants à se détourner de la consigne du manuel.

Ces trois facteurs sont complémentaires, mais non exhaustifs, pour tenter de comprendre le lien entre prescription écrite et prescription orale. Pour le moins, elle nous laisse penser que cette altération plus ou moins systématique et les formes qu'elle revêt pourrait constituer une composante de l'agir professoral. De plus, elle concourt à situer l'activité cognitive requise de l'apprenant.

En outre, l'approche multimodale a elle aussi contribué à éclaircir le rapport entre mode oral et mode écrit, et plus globalement entre les différentes ressources sémiotiques mobilisées pour prescrire. Un rapport de complémentarité les unit (en cela rien de nouveau) et fait bénéficier aux apprenants d'une « exposition linguistique dédoublée » (Bouchard 2005b, 73). La gestualité, qu'on pourrait qualifier plutôt de « gestualité de monstration », contribue à contextualiser, à indexer le discours. Les actions matérielles, entrelacées au discours ou en alternance avec celui-ci, sont de ce fait sémiotisées et participent finalement à la séquentialité des discours dans l'interaction. Elles médiatisent, avec le discours, le projet d'enseignement. On peut alors supposer que la multiplication des sources sémiotiques permet de contextualiser la tâche et le faire, de multiplier les chances de saisie du sens et de repérage d'indices de signification. Les travaux en sciences cognitives abondent dans cette direction en ce qui concerne les consignes écrites (*cf.* Partie I, chapitre 3, section 3.2). Encore faut-il que cette mixité s'opère selon un certain agencement, qu'elle se mette au service de l'apprentissage et non pas seulement de l'enseignement.

Enfin, l'observation des prescriptions « oralographiques » a montré une « solidarité intersémiotique » dans l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005, 30), mais aussi, du fait que l'activité de prescription est intrinsèquement attachée aux prérogatives de l'enseignant, une certaine différenciation de la médiatisation orale et écrite entre l'enseignant et les apprenants, voire une certaine inégalité dans l'accès à ces ressources, selon le rapport de places et la relation interpersonnelle qui prévaut au sein

de la classe. C'est sur ce dernier point que nous voulons insister à la lumière de la didactique et de la place de l'oralité et de l'écriture dans la classe de langue.

En effet, bien que le discours de prescription soit institutionnellement attaché au statut de l'enseignant, il est flagrant de constater que les situations d'enseignement sur lesquelles nous portons notre réflexion reproduisent, de façon parfois caricaturale, ce partage et cette asymétrie des modes oral et écrit des discours de prescription, mais plus globalement des discours de transmission. Nous avons montré que cette asymétrie dépendait des activités menées, du moment interactionnel, du rapport de places et du schéma interactionnel instauré en classe. Ainsi, le travail d'altération est le fait quasi-exclusif de l'enseignant. À aucun moment, le discours de consigne n'est "pris en bouche" par l'apprenant. À aucun moment, on ne lui demande de lire la consigne ou de porter à voix haute la compréhension qu'il en avait. Et quand les apprenants sollicitent l'enseignant pour explicitation, ces derniers concourent en fait à exposer le projet planifié de l'enseignant et moins à entrer dans l'apprentissage. Quel pourrait être le moyen de dépasser ce clivage dans l'usage des modes écrit et oral, en particulier dans le discours de consigne, et le moyen de porter l'attention non pas sur l'enseignement mais sur l'apprentissage ? Quel serait, par exemple, l'intérêt de thématiser la consigne du manuel, c'est-à-dire de la mettre sur le devant de la scène didactique et interactionnelle, d'en faire un sujet, un objet de compréhension²¹⁸ dans l'interaction verbale ? Ces questions nous paraissent particulièrement fondamentales en classe de français langue seconde avec des nouveaux arrivants²¹⁹. Premièrement, la consigne pourrait donner lieu plus systématiquement à des séquences latérales de négociation du sens, par exemple sur le lexique qu'elle contient. Le sens de « évoquer », « identifier », « extrait », « lieux » dans CNA1 « Écoutez les 20 extraits sonores et identifiez les lieux qu'ils évoquent. », semble aller de soi pour l'enseignant. Ces termes sont fréquents en classe de

²¹⁸ Il faut rappeler en effet que la consigne, en langue étrangère/seconde ou en langue première, est un objet discursif requérant des compétences de compréhension à ne pas négliger. Or, dans la classe de langue, la consigne n'est pas toujours considérée comme telle. Elle est plus souvent mise au service du développement de la compétence de compréhension orale ou écrite. Elle est asservie, assujettie à la réalisation d'un exercice d'appariement, d'une activité de réemploi, alors même que la tâche qu'elle propose est parfois plus simple que la consigne elle-même (cf. CJ7-Petites annonces).

²¹⁹ Le contexte institutionnel des nouveaux arrivants (pas de contrainte de programme officiel, pas de certification) pourrait permettre de travailler cette explicitation de la consigne et des tâches, dans le but de faciliter certains apprentissages ultérieurs dans les autres disciplines, de favoriser l'entrée dans la culture scolaire. C'est ce que propose de façon plus prononcée la nouvelle méthode *Entrée en matière* (2005, Cervoni, Chnane-Davin, et Ferreira-Pinto) pour les publics nouveaux arrivants adolescents. Cet enseignement procédural n'a pas besoin d'être formalisé. Il nécessite seulement la mise en place d'habitudes d'enseignement et d'apprentissage

français ou d'histoire au collège et, en ce qui concerne les verbes, requièrent des actions ou opérations particulières. Le terme de « lieux » fait d'ailleurs l'objet de sollicitations de la part des apprenants (« CNA1 / 1273 – Malik : « c'est quoi↑ » - 1274 – Touria : « c'est quoi lieu↑ »). Il s'agirait ainsi de lever certaines opacités métalinguistiques. Deuxièmement, l'enseignante aurait pu faire lire la consigne du manuel par un apprenant ou la lui faire reformuler avec ses moyens langagiers propres, et du même coup lui demander d'explicitier le « faire » et les « opérations » impliqués (l'écoute : quel type d'écoute par exemple), d'en comprendre le sens. L'enseignante préfère insister sur le type de réponse attendue qu'elle formule et moins sur ce qui permet à l'apprenant de déterminer le lieu (en fonction d'indices sonores liés à une ambiance urbaine par exemple, qui pourraient être thématiques). Par ailleurs, l'exposition à la consigne écrite pourrait fournir aussi le moyen aux apprenants d'une « diversification des moyens de stockage de l'information linguistique facilitant en particulier sa décontextualisation et sa systématisation » (Bouchard, 2005b, 66). Nous avons postulé dans le chapitre 3 de la partie I que la consigne pouvait être un artefact cognitif, un outil d'appui à l'activité cognitive des apprenants. La consigne rédigée et les ressources sémiotiques qu'elle met en oeuvre peuvent constituer un auxiliaire toujours disponible à la compréhension. Encore faut-il que les apprenants aient des connaissances, des habitudes pour circuler dans cet univers sémiotique. À cet effet, une articulation plus étroite entre ressources orales et écrites de la prescription pourrait constituer un adjuvant à l'entrée dans l'écrit, où il s'agirait de veiller autant que possible à maintenir une complémentarité plus systématique entre les deux modalités sémiotiques au moins et de les convoquer plus explicitement dans les processus prescriptifs et explicatifs des tâches didactiques à réaliser.

Cette absence de réflexivité sur la consigne et les tâches du manuel, activité interactionnelle de type « métaprocédurale » et métalinguistique, ou plus modestement la non prise en compte de la consigne du manuel dans son activité orale de prescription, peut laisser penser que l'enseignante reproduit la distinction entre la dimension orale, immédiate et fortement indexicale de la prescription vs la dimension écrite « déjà là » mais immanente et décontextualisée, donc sans intérêt pour la compréhension²²⁰. Cela peut être corroboré par cette remarque empruntée à Nonnon

²²⁰ Or, nous avons vu que le passage de l'un à l'autre mode n'est pas direct, n'est pas transparent. Il produit une certaine transformation du discours.

(1999, 95) au sujet du « grand partage » (*cf.* section précédente) entre pratiques orales et écrites, « opposant [les] formes d’expérience sociale scripturale [aux] formes orales où le langage pris selon Lahire²²¹ dans le flux du faire condamnerait les savoirs à rester incorporés, immanents à des situations toujours particulières, rapport oral où seraient enfermés les élèves en échec ». Nous pensons en effet que ce manque d’ancrage dans le sens, pourtant envisageable par le biais d’un travail plus explicite sur la consigne, peut risquer de laisser les apprenants dans un faire jamais transférable, toujours subordonné à la réalisation d’un exercice précis, et donc dans une certaine dépendance. Nous ne sommes pas loin d’une conception behavioriste de l’apprentissage, où la consigne ne représente qu’un déclencheur. Il l’est certes, mais pour les nouveaux arrivants, déjà avancés dans l’apprentissage de la langue, elle devrait être aussi, parfois, un outil, voire un objet d’apprentissage, au moins un artefact cognitif, si on considère, à l’instar de Verdelhan-Bourgade (2002, 51), qui a réalisé de nombreux travaux sur les manuels de FLES, que « réussir à l’école avec un manuel, c’est savoir s’y repérer, en comprendre les codes, les discours spécifiques, la langue ; [...] s’il y a discours spécifique, il faut en déduire qu’un apprentissage de ce discours est utile, sinon nécessaire ». Faire parler l’écrit²²², par la reformulation paraphrastique orale par les apprenants, et non (seulement) par l’enseignant, constitue un procédé de mise en perspective de la tâche. Ce qui n’empêche pas l’enseignant d’explicitier ses attentes par rapport à une activité particulière.

²²¹ Nonnon fait référence à l’ouvrage de Lahire (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l’“échec” scolaire à l’école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

²²² Cependant, nous avons bien conscience que faire écrire l’oral est tout aussi important, notamment pour le développement de compétences discursives, et le travail de décontextualisation qui fait souvent problème avec certains publics de collège (*cf.* Laparra, 1997). Précisons aussi que ces correspondances « faire parler l’écrit » et « faire écrire l’oral » n’induisent pas une isomorphie de la langue écrite et de la langue orale.

BILAN II

LA PRESCRIPTION MÉDIATISE L' ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

TOUT COMME POUR LE BILAN DE LA PARTIE IV, nous sillonnons à nouveau le chemin parcouru dans cette partie V de la thèse qui se voulait plus centrée sur les pratiques et conduites langagières et discursives des enseignants, sans toutefois se départir de la dimension intersubjective et interactionnelle. Nous cherchions en effet à mettre en évidence, dans une perspective praxéologique du discours, quelques-unes des pratiques de transmission consistant à distribuer des consignes, des injonctions en supposant que ce discours et les différentes ressources mobilisées contribuaient à rendre signifiant pour les apprenants l'enjeu d'apprentissage.

Nous avons entamé cette partie en nous appuyant sur l'idée d'une hétérogénéité de l'activité de prescription, et en particulier une hétérogénéité discursive. Cela nous a amenée à identifier, de façon d'abord plus ou moins intuitive, puis de façon plus renseignée et cadrée, des modes de discours appartenant à des régimes différenciés. Mais l'essentiel de l'analyse consistait surtout à observer et expliquer (dans la mesure du possible) les modes d'enchaînement ou les mouvements de ces segments de discours. Ainsi, l'étude précise, dans le corpus Japonais, d'une séquence prescriptive reprise en écho par différents participants à l'échange nous a montré que l'organisation de l'hétérogénéité obéissait tantôt à des préoccupations cérémonielles et des rapports de place (explication-justification d'une requête entre Marinette et la responsable administrative), tantôt à des préoccupations d'entente et d'intercompréhension (modes descriptifs, explicatifs, explicatifs, énumératifs, etc.). Elle nous a également donné l'occasion de voir comment se déploie, dans le discours, un scénario praxéologique (être responsable du cahier) en micro-actions ou micro-tâches selon un mouvement de démultiplication puis de condensation propre aux genres d'incitation à l'action définis par Adam (2001).

En outre, nous avons vu que la mise en discours par l'enseignant de sa propre activité de communication (discours métadiscursif et métacommunicatif, fausses questions rhétoriques) contribue à clarifier l'enjeu local de communication ou d'action. Elle fait voir et savoir à l'apprenant, au-delà de la prescription d'une activité didactique, comment il doit interpréter son discours. Cette mise en discours renseigne aussi sur la manière dont l'enseignant conçoit cette pratique de distribution de consigne (il s'agit pour lui essentiellement de demander ou d'expliquer) et plus généralement sur la manière dont il se représente ou s'imagine son activité de discours (son « ethos discursif ») ou, plus globalement, son activité d'enseignement.

Ensuite, nous avons choisi de focaliser sur une pratique fréquente du corpus et des séquences prescriptives : l'exemplification. En y cherchant une rationalité, nous avons déterminé trois sortes d'exemplification : métalinguistique, reproductive ou illustrative. Elles visent toutes à faciliter l'interprétation et la compréhension des attentes de l'enseignant en montrant un modèle. Cependant, l'exemplification illustrative s'applique davantage à expliciter les étapes du scénario didactique, sur la demande des apprenants parfois. Dans ce cas, son efficacité est subordonnée à son insertion non seulement dans un contrat de vraisemblance (l'exemple choisi pour illustrer une tâche doit être vraisemblable pour les apprenants), mais, bien plus, dans un contrat de vérité, en particulier lorsque le faire demandé appartient au monde discursif de la classe (faire poser une question à un apprenant et faire répondre un autre). Dans ce cas, l'enjeu communicatif est trop exigü pour introduire un exemple pris en dehors du monde de la classe. Le faire n'est pas toujours conciliable avec le contrat de fiction, pourtant efficace avec le dire. Enfin, le procédé d'exemplification garde son efficacité heuristique s'il ne dévoile pas toutes les procédures de réalisation de la tâche, s'il lui conserve son enjeu. À l'issue du chapitre 4, nous avons établi une représentation praxéologique ou un format du discours de prescription tel qu'il se déploie dans l'interaction. Il permet de mettre en évidence une sorte de script ou une schématisation de l'activité séquentielle de prescription en classe de langue, qui peut constituer un cadre propositionnel pour la formation des enseignants sur cette question précise de la transmission des consignes.

Dans le chapitre 5, nous avons poursuivi notre étude des conduites et modes de prescription en les élargissant, autant que la configuration du corpus le permettait, à l'activité sémiotique et sémio-linguistique, ou plutôt plurisémiotique. Pour cela, nous

avons d'abord mis dans notre ligne de mire la gestualité et sa fonction essentiellement référentielle, comme adjuvant à l'interprétation de la situation et aux attentes de l'enseignant. La gestualité associée à l'activité de prescription consiste surtout à montrer et à orienter l'attention des apprenants et à « paramétrer [leur] espace référentiel » (Colletta, 2005, 34). Cette petite étude sur la gestualité prescriptive (toujours subordonnée à l'activité verbale) nous a par ailleurs amenée à découvrir l'interaction (ou l'interdépendance) entre les participants, l'activité de discours et les objets ou les actions physiques ou matérielles sur ces objets. En effet, les tâches concrètes que l'enseignant requiert sont l'occasion de commentaires ou de demandes de précisions, et l'activité de discours se trouve parfois inféodée aux actions matérielles, à la manipulation d'objets ou à la configuration pratique d'un environnement. Nous retrouvons en quelque sorte ici la fonction organisatrice et polyfocalisée de l'activité de prescription. Celle-ci participe au maillage des actions et de la communication. C'est ce qu'a particulièrement mis en évidence l'étude d'un extrait extérieur à notre corpus, choisi pour les commentaires post-cours que l'enseignante débutante fait sur ce difficile maillage dans les séquences de consigne, nécessitant pour elle un effort dans la gestion simultanée de focalisations plurielles. Dans un deuxième temps, nous avons concentré l'analyse sur le caractère oralographique des consignes, particulièrement saillant dans notre corpus, puisque tous les enseignants s'appuient sur des consignes de manuel. Il aurait été dommage de ne pas essayer de comprendre l'usage qu'ils font de ces ressources orales et écrites. Il ressort de nos observations que :

- généralement, les enseignants privilégient la diversification des ressources codiques pour prescrire. Et l'étude très minutieuse d'un tour de parole de Thierry dans la séquence CJ7-Petites annonces nous fait percevoir le glissement rapide d'un mode sémiotique à un autre. Toutefois, ponctuellement, selon son projet, l'enseignant restreint les appuis et oriente l'attention vers une seule source de compréhension : sa propre activité verbale orale (et prosodique sans aucun doute).

- le partage et la différenciation des ressources sont aussi remarquables. En effet, cela est particulièrement visible dans le corpus Nouveaux Arrivants. L'enseignante prescrit un travail à réaliser pour une prochaine interaction-cours, et se réserve, à ce moment, le mode oral et réserve le mode écrit à l'apprenant. La prescription demeure orale pour l'enseignante et s'écrit pour l'apprenant (il doit transcoder). Une certaine

division (ou différenciation) des modalités sémiotiques renforce ou maintient les rapports de rôle et les statuts de l'un et des autres.

Ainsi, selon le projet de l'enseignant, le moment de l'interaction-cours, le type d'activité didactique en cours et le rapport de places qui prévaut, la prescription s'appuie sur telle(s) ou telle(s) ressource(s) sémiotique(s).

Enfin, l'appui des prescriptions sur le mode oral et/ou écrit invite à regarder plus précisément les modes de passage de l'un à l'autre, dans l'activité de discours de l'enseignant, autrement dit à identifier quelques modes de reformulation. Le rapport est continu, voire redondant, entre la consigne-source et la consigne reformulée lorsqu'il y a une lecture oralisée de la consigne écrite et dans la mesure où l'enseignant reprend pareillement les instructions (les données informationnelles). Le rapport est discontinu lorsqu'il contextualise la consigne écrite à la situation présente. Dans ce cas, nous identifions trois conduites principales :

- il reconstruit, en le précisant, le cheminement de la réalisation de l'activité d'exercice, en redessine les étapes et en fait voir plus explicitement les procédures, qui ne sont pas forcément typifiées pour les apprenants (*cf.* l'activité de dessiner le plan pour les nouveaux arrivants).
- Ou il insiste, par un processus d'altération du discours ou de focalisation, sur certains éléments d'information. Aussi, lorsqu'il reprend la consigne à l'oral, l'enseignant inscrit l'apprenant dans son discours et des enjeux interpersonnels peuvent faire surface.
- Le passage à l'oral permet de mettre l'apprenant en position d'attente, de le mettre face à sa capacité d'anticiper et d'inférer les modes et conditions de réalisation de la tâche contenue dans la consigne écrite (*cf.* emploi du futur périphrastique). Finalement, le passage de la consigne écrite à la consigne orale est soumis à une stylisation propre à chaque enseignant : reformulation et altération du discours chez Thierry et simplification cognitive et linguistique chez Raja et Marinette²²³.

Pour clore ce bilan, nous souhaitons mettre en perspective ces analyses avec la compétence enseignante de planification des actions et des discours traversant la classe. La compétence de planification représente une actualisation, dans le face-à-face de l'interaction, d'un projet (au sens de prévision et au sens d'agencement de moyens au service d'une fin selon des intentions intériorisées) qui lui préexiste, mais

²²³ Il faut y voir là des tendances et non des catégorisations définitives.

aussi, voire surtout, une adaptation de ce projet aux conditions de l'interaction, aux contraintes situationnelles et aux apprenants²²⁴. Il s'agit pour l'enseignant de (tenter de) produire des transformations de divers ordres, et notamment celle de transformer un projet plus ou moins planifié en actions (effectives) d'enseignement et, on l'espère, d'apprentissage à travers un parcours ou, plus précisément, grâce à des points de passage de nature sémiotique différente (interactionnelle, discursive, praxéologique, oralographique, spatio-visuelle et typographique) et des conduites censées organiser ces points de passage. C'est en ce sens que la prescription constitue une médiation de l'activité d'enseignement. On peut alors se demander si la visée illocutoire directive ne passe pas au second plan. Ce n'est pas tant le caractère directif qui incite à l'action que la contextualisation des intentions et des tâches didactiques (faciliter la compréhension/ interprétation des motifs, de la finalité, des procédures de réalisation qui président à cette tâche ; donner à voir ou faire représenter la tâche), c'est-à-dire tout ce que l'enseignant peut dire et faire autour de la tâche dans les limites du contrat qui le lie aux apprenants. Si ces limites sont franchies, l'activité prescriptive risque d'être trop simplificatrice (et non plus facilitatrice). Une part d'anticipation, d'inférence laissée à l'apprenant est nécessaire pour l'efficacité du projet didactique. La contextualisation de la tâche à la situation d'interaction, comme la parcellisation du faire, ne doit pas faire écran au sens même de l'activité.

²²⁴ Il conviendrait alors sans doute de parler de replanification.

QUELQUES RÉFLEXIONS COMPLÉMENTAIRES

AVANT DE CONCLURE CE TRAVAIL, nous relient certaines de nos analyses à des questions didactiques et théoriques plus générales. En particulier, nous revenons sur la question de l'activité de prescription comme opportunité d'apprentissage dans la classe de langue, puis sur celle des genres d'incitation à l'action.

1. Prescription, socialisation, communication scolaire et apprentissage

Nous avons posé l'hypothèse, dans l'exposition de notre projet (section 2.2, chapitre 4, Partie I), de la compréhension des consignes comme activité socialisante. Nous revenons et développons cette hypothèse à la lumière des analyses produites.

La socialisation est conçue comme l'acquisition de compétences (langagières) par la médiation d'activités sociales propres à un contexte où se développent ces compétences. Nous considérons que l'activité langagière et interactionnelle de prescription peut constituer un outil de cette socialisation dans la mesure où elle requiert des compétences langagières et interactionnelles de planification, de gestion et d'organisation d'attentes et d'obligations, d'actions, en somme des compétences sociales inscrites sur l'axe du temps. Cette activité, si elle était plus souvent dévolue à l'apprenant, pourrait être l'occasion pour lui de participer à l'activité socio-discursive de la classe²²⁵, dans l'agir commun. En effet, la distribution et la compréhension des consignes en L2 constituent en classe un enjeu communicatif, praxéologique et social réel, parce qu'il s'agit d'un discours motivé par des intentions de communication et des buts à atteindre, d'un discours planifié et, à cet

²²⁵ Cela présuppose une compétence linguistique minimale.

égard, structurant, auquel pourraient participer beaucoup plus les apprenants, en particulier les nouveaux arrivants. Par exemple, si la prise de rôles et de places occasionnée par la distribution de consignes (dimension dramaturgique), ou la parcellisation des tâches (dimension téléologique), ou encore la médiation entre le dire prescriptif et le faire prescrit que représentent les pratiques réflexives de reformulation, d'explication, de description, etc., du faire, étaient parfois confiées à l'apprenant (sous la tutelle de l'enseignant), nous pensons que la gestion langagière occasionnée pourrait potentiellement développer, plus ou moins directement, leur compétence langagière. Il ne s'agit pas d'affirmer que c'est aux apprenants désormais de distribuer les consignes, ni même de penser que les apprenants pourraient directement se saisir de ces enjeux²²⁶ communicatifs et les transférer à toute situation. Il s'agit plutôt de les confronter à des usages du langage et de la communication (peut-être propres à la langue/culture cible²²⁷, du moins à l'univers de la classe) qu'ils seront amenés à maîtriser dans différentes disciplines de leur parcours scolaire, puis professionnel²²⁸ et peut-être, de faire que la langue seconde devienne la langue de construction, d'organisation, de médiation des savoirs et d'autonomisation. À cet égard, nous avons perçu ça et là des formes de collaboration (la parole de co-action) et d'initiatives plus ou moins variées (du commentaire à la demande de confirmation sur le faire ou le dire, ou par exemple dans les « séquences mixtes d'action-communication ») de la part des apprenants par rapport à la conduite des activités de classe. Malheureusement, l'enseignant ne les thématizait et ne les transformait que rarement en occasion d'apprentissage dans l'agir commun.

En outre, nous soulignons précédemment dans le bilan II qu'une part d'anticipation sur le sens doit être laissée à l'apprenant, mais il semble que cette capacité à inférer le sens et à anticiper les modes de réalisation d'une tâche, qui plus est en langue seconde, s'acquiert et nécessite un développement²²⁹. Elle peut notamment s'appuyer

²²⁶ Ce n'est pas parce que l'enseignant va solliciter, laisser l'initiative à l'apprenant que celui-ci va apprendre.

²²⁷ Ainsi, il y a des chances pour que les cultures scolaires dont les apprenants nouveaux arrivants sont issus (lorsqu'ils ont été scolarisés) n'aient pas pour habitude de faire porter la communication scolaire sur la négociation ou la réflexion sur les tâches et les activités réalisées en classe. Il serait intéressant toutefois d'en savoir davantage à ce sujet.

²²⁸ Nous avons suffisamment insisté sur l'importance des prescriptions en milieu professionnel.

²²⁹ L'intérêt (mais aussi la difficulté) de constituer la prescription en opportunité d'apprentissage en classe de langue réside dans ceci : alors qu'en classe de mathématique ou dans une autre situation de communication, on insistera plus sur l'apprentissage des procédures ou des actions contenues dans les

sur les différentes mises en forme sémiotiques et les différentes ressources multimodales convoquées dans l'interaction. C'est donc aussi une socialisation aux différents modes et combinaisons sémiotiques qu'il faudrait privilégier. Et, en cela, nous pensons que l'activité de prescription peut constituer une opportunité, à condition qu'elle fasse appel à la collaboration des apprenants²³⁰. Elle pourrait constituer un guidage dans l'univers sémiotique propre à une activité didactique. Il conviendrait pour cela de décrire, plus systématiquement que nous ne l'avons fait, les parcours réalisés par les acteurs dans l'univers sémiotique des activités (d'exercice par exemple) au cours des séquences de prescription, pour pouvoir ensuite envisager un travail d'ingénierie susceptible d'aboutir à des propositions d'intervention sur le milieu didactique.

2. La prescription en classe de langue et les genres d'incitation à l'action : entre le dire (de faire) et le faire, viennent s'interposer le sens, l'autre et son activité cognitive

Bien que nous ayons annoncé dans le début de la thèse que les enjeux typologiques du discours de prescription ne nous intéressaient qu'assez peu, il serait tout de même dommage ne pas tenter un rapprochement de nos analyses sur ce discours en interaction avec celles de la linguistique textuelle. Particulièrement, nous souhaitons revenir sur la prescription en tant que genre de discours. Nous rappelons tout d'abord les éléments généraux et définitoires du genre prescriptif, pour lequel, ensuite, à la lumière de nos analyses, nous proposons notre propre éclairage.

Le genre discursif correspond à une pratique sociale stabilisée, inscrite dans un type interactionnel particulier (didactique en l'occurrence), et se déploie dans des activités langagières (ou conduites discursives) diverses. Dans une perspective textuelle (écrite), Adam attribue aux genres d'incitation à l'action²³¹, les invariants suivants :

prescriptions, en classe de langue, la médiatisation (langagière) (et idéalement son apprentissage) compte tout autant que le contenu des prescriptions.

²³⁰ On a ainsi pu voir dans l'étude des engagements effectifs de quelques apprenants, comment Touria et Malik avaient cette capacité à anticiper sur les tâches didactiques données par l'enseignant.

²³¹ Il semble en effet que ni l'appellation de « discours procédural » ni celle de « discours de consignes » ne recouvre complètement l'empan de notre discours prescriptif. C'est pourquoi nous conservons la terminologie de genre d'incitation à l'action.

- la transformation d'un état initial en un état final par le biais de la représentation d'une série d'actions programmées et de régularités micro-linguistiques (prédicats actionnels, nominalisation des actions, présence d'organiseurs temporels, énonciation masquée, lexique spécialisé, segmentation typographique particulière), autrement nommée algorithme de transformation selon un principe de démultiplication-condensation des actions.

- une composante pragmatique (le discours comme acte, un dire de faire) se déclinant en fonction de la force illocutoire (du conseil à l'ordre) incitant fortement à l'action.

Dans une perspective interactionnelle, la prescription en classe (de langue) peut constituer un genre d'incitation à l'action, dans la mesure où certains invariants se retrouvent.

- Premièrement, en ce qui concerne la composante pragmatique, même si nous n'avons pas fait une typologie des valeurs illocutoires, il n'en existe pas moins un panel de valeurs. Nous avons préféré les mettre en corrélation avec ce qui se passe dans l'interaction, notamment en lien avec la relation interpersonnelle (de la prescription coopérative à la prescription répressive), et les associer à des fonctions didactiques ou interactives, plutôt que de dresser des valeurs en soi. En tout état de cause, la composante pragmatique est incontournable.

- Deuxièmement, il est parfois possible de retrouver, dans une perspective longitudinale de l'interaction, la logique de transformation par l'activité de discours (démultiplication-condensation) et la suite ordonnée des actions. En effet, dans le chapitre 4 consacré à l'étude de l'hétérogénéité des conduites prescriptives, nous avons repéré que l'activité débutait généralement par un acte de désignation, référenciation posant le thème, l'objet de savoir en question ou la macro-tâche (et qui pourrait correspondre au thème-titre dans le plan de texte d'Adam). En outre, les descriptions d'actions (ou les représentations d'actions) suivantes obéissent à un Faire savoir, Faire comprendre ou Faire représenter, c'est-à-dire à un comment faire, et permettent de démultiplier, dans un certain ordre temporel (*cf.* les marqueurs de planification dans la section 3.4.3 du chapitre 1) et logique (*cf.* section 2.3.1 du chapitre 5 *supra*), les modalités ou les conditions de réalisation des tâches didactiques, permettent de rendre visible la tâche à réaliser. En revanche, le principe de condensation, autorisant à revenir à un objet de discours ou de savoir unique, sous la forme d'un résultat obtenu, est plus difficile à reconnaître. Seule

L'activité d'évaluation que fait l'enseignant sur la réalisation finalisée de l'activité peut marquer ce retour à un élément unique, à un état final. Ce principe de transformation est donc valable dans le contexte didactique. Toutefois, il l'est seulement à un niveau localisé. La transformation visible dans la réalisation d'une tâche didactique doit être subsumée par la transformation des connaissances et savoir-faire communicatifs. Or là, il devient beaucoup plus difficile de schématiser un quelconque plan d'action et d'homogénéiser des formes discursives. La finalité éducative ne saurait être réduite à la mise en œuvre d'un plan d'actions aboutissant à un résultat directement mesurable.

- Troisièmement, le contrat de vérité et de promesse, constituant aussi une propriété du genre d'incitation à l'action (*cf.* Adam, 2001a, 23), peut s'appliquer partiellement au contexte didactique. Nous avons vu en effet qu'un faire requis très indexical à la classe (une tâche dont l'enjeu communicatif demeure circonscrit au monde de la classe) tolère peu la fiction. En revanche, le contrat de promesse (« si vous faites comme je vous le demande, vous obtiendrez le résultat que je prédis ») ne peut avoir sa validité parce que le résultat d'une action didactique est autant le fruit de l'activité de l'enseignant que de celle de l'apprenant, cette dernière n'étant que partiellement contrôlable et mesurable.

Aborder la question du genre dans une perspective interactionnelle, et non plus uniquement textuelle, conduit à élargir la définition de l'activité de prescription à une activité co-construite d'interprétation ou d'entente et de définition du contexte qui met en présence les interactants²³². L'étude de la prise en charge énonciative (notamment l'étude des positions agentives)²³³, du cadrage des engagements, de la distribution des rôles praxéologiques et de la relation interpersonnelle l'a montré. De

²³² Le genre d'incitation à l'action, tel que proposé par Adam, ne semble par conséquent s'adapter qu'aux situations différées de communication, où l'enjeu d'entente conjointe et la part d'imprévisibilité ne sont pas mis en avant. Pourtant, Heurley (2001a), dans une perspective psychocognitive introduit cet aspect de « *joint action* » dans les situations différées de communication de consignes. Mais il ne l'entend pas de la même façon que nous, puisque simultanément, il préconise de réduire le plus possible la distance entre le dire (de faire) et le faire, c'est-à-dire de réduire au minimum l'activité d'inférence et de planification des actions du destinataire, pour une efficacité optimale des consignes ou plutôt pour une efficacité de l'exécution des tâches. Dans notre contexte didactique où il existe un enjeu d'apprentissage (actionnel certes, mais aussi et surtout langagier), l'efficacité semble autant se situer au niveau de la bonne exécution d'une tâche (visée téléologique) que dans le cheminement langagier parcouru pour l'exécution des tâches (le faire en classe de langue consiste la plupart du temps à dire), c'est-à-dire dans l'activité métacommunicative organisée et socialisante, du fait de la situation exolingue et asymétrique.

²³³ L'effacement de l'énonciateur dans les genres d'incitation à l'action (Adam, 2001 ou Filliettaz, 2004) contraste avec une présence affirmée de l'enseignant dans son propre discours de prescription. Ce dernier se met en scène et se positionne sur la scène interlocutive, intersubjective et agentive.

plus, ce besoin d'entente explique cette perméabilité du genre prescriptif à d'autres genres, ce glissement, dans l'interaction, des conduites de discours faisant alterner ou s'imbriquer des segments explicatifs, descriptifs, désignatifs, voire appréciatifs, enfin cette mixité des ressources langagières et sémiotiques (écrit/oral notamment). L'apprenant a la possibilité d'introduire un régime discursif différent par une sollicitation, un commentaire, etc., et d'orienter diversement (très ponctuellement ou plus durablement dans l'interaction) l'activité de discours de l'enseignant. Comme l'affirment Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004, 50), les interactants « jouent des genres ». Et c'est dans ce jeu ou cette flexibilité que l'activité cognitive peut éventuellement s'observer, et son appropriation, potentiellement se réaliser. En ce sens, l'activité de prescription ne peut se départir d'une activité de régulation.

CONCLUSION

SI NOUS REPRENONS LA DÉFINITION DE LA PRESCRIPTION donnée en introduction, comme une contrainte exercée sur l'activité de l'apprenant, il semble qu'au terme de ce travail, nous pouvons essayer d'étoffer cette définition en parcourant à rebours les points forts des différentes parties et chapitres et en essayant de mettre en évidence la contribution de cette thèse. Deux présupposés majeurs ont, dès le début, marqué notre recherche.

1) Nous souhaitons approfondir une étude initiée dans le mémoire de DEA sur une pratique de classe : l'activité discursive de prescription, telle qu'on pouvait l'observer effectivement dans les classes de langue. Nous souhaitons en comprendre le fonctionnement et les enjeux pour l'appropriation. Notre orientation était donc, dès le commencement de ce travail, focalisée sur les interactions de la classe ; notre démarche méthodologique se voulait empirique et notre démarche analytique, compréhensive. Cela nous a amenée à adopter sur cette activité différents angles de vue qu'on peut situer dans le giron de la pragmatique.

2) Nous avons amorcé dans le DEA une réflexion sur la dimension d'action des prescriptions (notamment à travers la question des actes de langage). Au stade liminaire de la thèse, nous sentions qu'il fallait la poursuivre, mais sans savoir par quel angle l'envisager. Il fallait tenter de garder à l'esprit le rapport entre dire et faire et l'idée que les consignes en classe visent à provoquer le faire (qui est souvent du dire). Des enjeux actionnels y prévalaient donc et il y avait nécessité de se doter d'outils d'analyse susceptibles d'embrasser cette dimension de notre objet de recherche.

Ainsi, nous avons commencé par en étudier, dans une perspective plutôt conversationnelle, les caractéristiques interactionnelles (*chapitre 1*), c'est-à-dire à déterminer s'il existait une structure des échanges, une séquentialité et une alternance de la parole, ou des modes de participation propres à l'activité de prescrire, en bref

de comprendre dans quelles conditions interactionnelles les prescriptions étaient énoncées. Il s'est avéré que les échanges y sont aussi ritualisés que pour tout autre échange didactique de la classe et que le cadre participatif ne s'écarte pas vraiment de celui en vigueur dans l'interaction didactique. On retrouve assez fréquemment, dans la conduite des activités, la prescription comme un élément de la structure rituelle IRE. Ce qui induit qu'elle participe du contrôle et de la monogestion des échanges en classe par l'enseignant. Toutefois, dans le contexte des nouveaux arrivants, la parole est moins ritualisée et l'enseignante autorise (ou ne parvient pas à contrôler comme elle le souhaiterait) les initiatives dans les séquences à visée prescriptive. Cette prise de parole polylogale des apprenants, apparemment plus souple et plus ouverte (« semi-ouverte »), permet de parler d'une parole de co-action, où les impétrants font en même temps (ou presque) qu'ils disent le faire. De la sorte, non seulement ils collaborent à la mise en place des activités et de l'action didactique (co-action), mais aussi ils concourent à en dessiner les modalités ou les étapes de réalisation. On peut déterminer deux conséquences à cette observation :

- 1) Les prises de parole des apprenants, placées sur la scène interactionnelle publique, et les prises de rôle interactionnel qui s'ensuivent, peuvent apparaître comme potentiellement facilitatrices des savoir-faire communicatifs.
- 2) Le caractère immédiat du dire (sur) le faire peut aussi retarder l'acquisition d'une conscience d'apprentissage, de savoir faire méthodologique transférables.

La prescription participe également au maillage de l'histoire interactionnelle, non en tant qu'unité de cette histoire, mais en tant qu'elle exerce une contrainte configurante sur l'interaction-cours qui suit.

Ensuite, nous avons insisté, dans le *chapitre 2*, selon un angle plus praxéologique et référentiel de l'interaction, sur la manière dont les prescriptions contribuent à la mise en place et à l'organisation de l'action didactique. En effet, une grande partie des prescriptions de la classe vise à cadrer et configurer l'activité sociale propre à la situation de classe, et en particulier l'activité (ou l'agir) des apprenants. Pour cela, nous avons constitué en observable deux paramètres ou deux ressorts (parmi d'autres) fondamentaux, à l'interface de l'action et de l'interaction : la notion de rôle praxéologique et celle d'engagement, toutes deux permettant de comprendre comment les interactants prennent part ou non à la régulation des enjeux didactiques (et praxéologiques) qui les occupent. Nous avons observé, dans les prescriptions

préfaçantes en particulier, à travers l'activité référentielle, comment l'enseignant requiert l'engagement des apprenants dans l'activité didactique par l'occupation de différents (micro)rôles praxéologiques qui contribuent à définir l'agir professoral et plus spécifiquement l'agir communicationnel de l'enseignant. De plus, l'observation selon deux points de vue complémentaires du triple engagement (cognitif, socio-didactique et relationnel) en classe, c'est-à-dire tel que requis dans les prescriptions à des fins d'apprentissage et tel qu'on peut essayer de l'observer dans les conduites effectives, nous paraît constituer un atout méthodologique à exploiter et à affiner pour l'étude des interactions polyfocalisées à visée de transmission de connaissances. En effet, l'étude des engagements permet de ne plus se cantonner aux actes de langage, mais d'élargir l'analyse à d'autres ingrédients situationnels comme l'interlocution, les rôles de différentes sortes, la matérialité didactique, l'inscription spatio-temporelle de l'interaction (bornage de l'activité), le réseau téléologique (buts, objectifs, finalités). De plus, elle peut permettre d'appréhender peut-être différemment l'appropriation des langues étrangères, en particulier les rapports entre interaction et acquisition. À cet égard, l'observation des corpus nous pousse à considérer que, outre des conditions interactives (Pekarek, 1999) et socio-cognitives indispensables aux conditions d'appropriation, des conditions d'agir (ou praxéologiques) sont nécessaires également. Ces conditions sont de deux ordres : elles concernent l'action en tant qu'ingrédient sémiotique parmi d'autres (actions concrètes de manipulation technique ou d'objet, actions dans le monde) et en tant que mise en forme ou organisation du milieu (notamment par l'activité langagière) selon une certaine rationalité.

Dans le *chapitre 3*, l'étude de la relation interpersonnelle, associée aux enjeux définis dans le *chapitre 2*, par le biais notamment de la politesse linguistique, nous a permis d'envisager une autre facette de l'activité de prescription. Et, bien que la politesse en classe ne fonctionne pas comme dans d'autres contextes sociaux parce que la relation inégalitaire autorise les actes d'ordre et de requête sans les assortir forcément de procédés de figuration censés préserver la face des apprenants, il n'en demeure pas moins que des enjeux figuratifs, en rapport avec les attentes de chacun, existent bel et bien, et cela selon trois postures prescriptives :

- les précautions rituelles, dont fait parfois l'objet l'activité de prescription, renforcent le caractère collaboratif de l'interaction, ou

- cette dernière maintient ou accentue le caractère asymétrique et inégalitaire par des manifestations ponctuelles d'autorité (maintenir une influence), ou encore
- elle sert une posture autoritaire et répressive, qui se révèle avoir peu d'influence à long terme sur les apprenants.

Ainsi, pour l'enseignant, distribuer des consignes ne peut se résumer à des questions de formulation linguistique, comme cela a parfois été défendu. L'étude de cas des engagements effectifs, de la relation interpersonnelle, des positions agentives, et des enjeux figuratifs montre que ce dernier est confronté à la dimension psycho-sociale (les ressorts ou les motivations propres à chacun) de l'interaction en face-à-face, à des problèmes d'interprétation de la situation, aux identités situationnelles, à des enjeux de pouvoir et d'influence, ou plus globalement à une recherche constante d'équilibre entre ses attentes et la réalité de la classe. Cet équilibre est parfois trouvé lorsque l'enseignant sait porter sur la scène didactique un événement non didactique et susceptible de venir troubler le bon déroulement de l'interaction.

Par ailleurs, l'étude de la relation interpersonnelle a contribué à montrer que la compréhension des prescriptions (ou plus particulièrement, dans notre cas, des injonctions pédagogiques) en L2 dépend aussi dans une certaine mesure de la relation entre les impétrants telle qu'elle est inscrite dans le discours.

Enfin, dans les *chapitres 4 et 5*, nous avons opté pour une perspective plus discursive (chapitre 4) et sémiolinguistique (chapitre 5), en prenant en compte, autant que possible, la combinaison des différentes ressources sémiotiques de la communication mobilisées et leur gestion (quasi)simultanée pour prescrire. Nous avons, pour cela, cherché à voir comment l'enseignant parvient ou non à produire le sens de son action didactique, en articulant (selon une logique de complémentarité ou de différenciation) et en mettant en contact des gestes et de l'activité verbale orale, du discours et des actions concrètes (comme ingrédient sémiotique disions-nous ci-dessus). En outre, nous avons insisté particulièrement sur l'organisation sémiotique des modes oral et écrit, par exemple en suivant de près le travail d'altération que l'enseignant produit à travers l'activité discursive de reformulation.

De la sorte, nous espérons avoir montré, chemin faisant, que l'activité de prescription combine mise en discours *de* l'action didactique, qui est essentiellement langagière en classe de langue (fonction de cadrage de la participation et de l'activité des apprenants, requête d'engagement, réduction des focalisations par l'occupation de

rôles praxéologiques, traces de co-action didactique), et mise en discours *comme* action didactique (la reformulation, la mise en discours de la planification, l'exemplification, la simplification, etc. qu'on a formulé en « Faire savoir », « Faire comprendre », « Faire représenter », autant d'activités réflexives), tout cela dans l'interaction en face-à-face imposant des contraintes situationnelles (formats de la communication didactique et dimensions symboliques). De plus, celles-ci impriment des variations dans notre analyse de deux contextes didactiques. Ainsi, si des profils d'enseignants semblent se dégager (*cf.* les bilans I et II), les contraintes sont plutôt dues à la configuration des échanges, à la finalité de la situation d'enseignement, aux habitudes éducatives et caractéristiques des apprenants, etc.

En ce sens, l'activité de prescription de l'enseignant en classe de langue vise bien à contraindre l'agir de l'apprenant, mais contribue aussi à rendre signifiante ou non l'action d'enseignement pour l'apprenant, en guidant (ou non) ce dernier dans le réseau hiérarchique et organisé des différentes actions à réaliser (finalité, motifs, tâches, procédures) pour parvenir au but qu'il s'est fixé. À ce titre, il semble bien que l'activité de prescription constitue un enjeu didactique en soi. Au moins, elle participe de la « vertu socialisante des discours » (Filliettaz, 2002, 96) et ne constitue pas seulement un outil d'enseignement. L'étude des conduites diversifiées de prescription (segments explicatifs, d'explicitation, de désignation, descriptifs, etc.) ou du partage codique (oral/écrit) selon le statut des uns et des autres nous en convainc.

En conclusion, nous pensons avoir quelque peu contribué à l'ouverture de l'analyse des discours en interaction à l'agir, c'est-à-dire à toutes les dimensions du processus de communication : la matérialité sémiotique, l'espace, le temps, le caractère incorporé du discours, les rapports entre action et discours (actions qui l'accompagnent, discours qui commentent, précisent, décrivent l'action) et l'objet du discours (dimension référentielle).

Il reste toutefois un axe à développer sur l'activité de prescription. Il s'agit du volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même, c'est-à-dire de l'analyse des verbalisations des enseignants eux-mêmes sur leur propre activité menée avant et pendant (voire après) la classe, sur le vécu d'une interaction-cours, sur le projet qui les anime et la dimension psycho-sociale de leur agir (leurs intentions, leurs empêchements) que nous n'avons qu'effleurée en nous concentrant sur l'interaction

in situ. Il nous semble que les modes d'analyse produits dans d'autres travaux réalisés dans notre équipe de recherche de Paris III (*cf.* Rivière et Nagamatsu, 2004 et Rivière, 2005a), à partir d'interactions de classe et d'entretiens menés après l'interaction-cours, pourraient être utilement mis à profit au sujet des conduites de prescription. Nous sommes restée centrée sur les interactions de face-à-face pendant la classe, sans avoir eu accès ni aux préparations de cours, ni à une parole après-coup permettant l'accès partiel aux représentations des enseignants sur cette activité particulière de leur pratique globale, sur leur logique d'action. Nous pourrions sans doute mieux comprendre cette épaisseur ou cette articulation, toujours présente dans l'interaction de face-à-face mais difficilement observable, entre tâche prévue, tâche effectivement prescrite et tâche réalisée. Et à cet égard, il conviendrait de s'intéresser aussi aux concepteurs de matériels pédagogiques qui rédigent des consignes "exploitées" ou non, plus tard, dans les classes, et qui s'inscrivent dans une chaîne prescriptive. Il s'agirait alors de travailler, à partir de données provoquées, dans deux directions :

- 1) comprendre ce qui préside à l'activité de prescription, comprendre sa rationalité par l'analyse praxéologique des discours produits en entretien (*ante* et *post*-cours) ;
- 2) tenter de cerner, plus précisément que nous ne l'avons fait (*cf.* section 2.2, chapitre 5), les représentations des enseignants et des apprenants sur l'activité de prescription par l'analyse d'entretiens ou de questionnaires (par exemple en développant ce que nous avons nommé « l'imaginaire de transmission ») : comment la définissent-ils, la conçoivent-ils et quelles sont éventuellement les interventions de ces représentations dans la pratique effective ? De cette manière, nous établirions des passerelles plus solides entre pensée, langage et action.

BIBLIOGRAPHIE

Elle contient 348 titres et a été arrêtée fin mai 2006.

A

ADAM J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

ADAM J.-M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.

ADAM J.-M., 2001a, Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire ?* *Langages* 141, 10-27. Paris : Larousse.

ADAM J.-M., 2001b, Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques* 111-112, 7-38. Metz : CRESEF.

ADAM J.-M., 2001c, Période, in Charaudeau P., Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, 425-427. Paris : Seuil.

ALI BOUACHA A., 1984, *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*. Bern : Peter Lang.

ALLWRIGHT D., BAILEY K., 1991, *Focus on the language classroom : an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

ANSCOMBE G. E. M., 1957, *Intention*. Oxford : Blackwell.

ANSCOMBE G. E. M., 1990, L'intention, in Pharo P., Quéré L. (éds), *Les formes de l'action*, 257-266. Paris : EHESS.

ARDITTY J., VASSEUR M.-T., 1999, Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages* 134, 3-19. Paris : Larousse.

ARDITTY J., PRODEAU M., 1999, Donner des instructions en langue maternelle et en langue étrangère. *Langages* 134, 68-84. Paris : Larousse.

ARDITTY J., 2005, Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 8-19. Paris : CLE International.

ASTOLFI J.-P., 1994, Contrat didactique, in Champy P. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 200-201. Paris : Nathan Université.

AUSTIN J. L., 1970 (trad. fr.), *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

AUTHIER-REVUZ J., 1982, Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* 26, 91-151. Paris : université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis.

AUTHIER-REVUZ J., 1984, Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages* 73, 98-110. Paris : Larousse.

B

BACHMAN C., LINDENFELD J., SIMONIN J., 1981, *Langages et communications sociales*. Paris : Hatier-Didier, Coll. LAL.

BAKHTINE M. (VOLOCHINOV V. N.), 1977 (trad. fr.), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éd. Minuit.

BAKHTINE M., 1984 (trad. fr.), *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BANGE P., 1992a, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Didier, Coll. LAL.

BANGE P., 1992b, À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* 1, 53-85. Paris : ENCRAGES.

BANGE P., 1994, Interstructuration sociale d'une classe de langue, in Trognon A. et al., *La construction interactive du quotidien*, 203-222. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

BANGE P., 1996, Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor* 4, 189-202. Paris : PSN.

BANGE P. (éd.), 1987, *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire. Une consultation*. Berne : Peter Lang.

BAUDOIN J.-M., FRIEDRICH J. (éds), 2001, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

BEAUCOURT A., 1991, La consigne en milieu scolaire : de la saisie à l'intégration. *Travaux de didactique du FLE* 27, 27-48. Montpellier : université Paul Valéry Montpellier III.

BEAUCOURT A., 1995, Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle. *Travaux de didactique du FLE* 34, 133-154. Montpellier : université Paul Valéry Montpellier III.

BEAUCOURT A., 1997, Les conditions d'interprétation des consignes scolaires. *Travaux de didactique du FLE* 38, 61-77. Montpellier : université Paul Valéry Montpellier III.

BENVENISTE E., 1974, *Problèmes de linguistique générale* 2. Paris : Gallimard, Coll. Tel.

BERRENDONNER A., 1986, Discours normatif vs discours didactique. *Études de Linguistique Appliquée* 61, 9-17. Paris : Didier Érudition.

- BERTHOUD A.-C., 2002, Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer, in Cicurel F., Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues*, 265-272. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BIGOT V., 2002, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse pour le doctorat de Didactologie des Langues et des Cultures, université Paris III-Sorbonne Nouvelle. Sous la direction de F. Cicurel, vol.1a.
- BIGOT V. et al., *Corpus de référence de la Journée scientifique du 12 février 2004 « La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du français langue étrangère »*. Document manuscrit. Paris : université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.
- BIGOT V., 2005, Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 42-53. Paris : CLE International.
- BIGOT V., CICUREL F. (éds), 2005, Les interactions en classe de langue, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris : CLE International.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., 1987, *Le français parlé*. Paris : Didier Érudition.
- BLONDEL E., 1996, La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnet du Cediscor* 4, 47-59. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BLONDEL E., 2005, Dialogues de films de fiction et recherche d'« authenticité ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 133-141. Paris : CLE International.
- BOISSAT D., 2005, La négociation des connaissances : un mode d'enseignement et d'apprentissage en classe de langue, in Grosjean M., Mondada L. (éds), *La négociation au travail*, 239-262. Lyon : PUL.
- BOREL M.-J., 1981, L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique. *Langue française* 50, 20-38. Paris : Larousse.
- BOUCHARD R., 1991, Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. *Études de Linguistique Appliquée* 83, 29-62. Paris : Didier Érudition.
- BOUCHARD R., 1996, Pratiques discursives, genres textuels et acquisition/apprentissage. Présentation, in Souchon M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 423-428. Actes du X^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : PU Franc-Comtoises.
- BOUCHARD R., 1998, L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, in Grossman F. (éd.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à M. Dabène*, 193-210. Grenoble : Ivel-Lidilem.
- BOUCHARD R., 2004a, « Apprentissage » de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le

« Petit Laboratoire », in Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, 67-114. Lyon : PUL.

BOUCHARD R., 2004b, Narration, actions et objets. Étude de transactions didactiques dilogales en situation de Travaux Pratiques. *Cahiers de Linguistique Française* 26, 293-320. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

BOUCHARD R., 2005a, Les interactions pédagogiques comme polylogues. *LIDIL* 31, 137-156. Grenoble : ELLUG.

BOUCHARD R., 2005b, Le « cours », un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... *Le français dans le monde*. Recherches et Applications, 64-74. Paris : CLE International.

BOUCHARD R. (éd.), 1984, *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLUG.

BORZEIX A., FRAENKEL B. (éds), 2001, *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions.

BOUTET J., 1994, *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.

BOUTET J., GARDIN B., LACOSTE M., 1995, Discours en situation de travail. *Langages* 117, 12-31. Paris : Larousse.

BOUTET J., 2005, Genres de discours et activités de travail, in Filliettaz L., Bronckart J.-P. (éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. 19-35 Louvain-la-Neuve : Peeters.

BOUTET J. (éd.), 1995, *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.

BOYZON-FRADET D., 1997, Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation* 108, 67-85. Montrouge : CNDP.

BOYZON-FRADET D., CHISS J.-L. (éds), 1997, *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris : Nathan Pédagogie.

BRONCKART J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

BRONCKART J.-P., 2001, S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, in Baudoin J.-M., Friedrich J. (éds), *Théories de l'action et éducation*, 133-154. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

BRONCKART J.-P., 2004, Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 103, 11-144. Genève : université de Genève.

BRONCKART J.-P., MACHADO A.-R., 2005, En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois, in Filliettaz L., Bronckart J.-P. (éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, 221-240. Louvain-la-Neuve : Peeters.

BRONCKART J.-P., Groupe LAF (éds), 2004, Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 103. Genève : université de Genève.

BROWN P., LEVINSON S., 1987, *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : CUP.

BRUNER J. S., 1983 (trad. fr.), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BURGER M., 1997, Positions d'interaction : une approche modulaire. *Cahiers de Linguistique Française* 19, 11-46. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

BURGER M., 1999, Identités de statut, identités de rôle. *Cahiers de Linguistique Française* 21, 35-59. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

C

CADET L., 2004, *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse pour le doctorat de Didactique des Langues et des Cultures, université Paris III-Sorbonne Nouvelle. Sous la direction de F. Cicurel.

CAMBRA-GINÉ M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier, Coll. LAL.

CANELAS-TREVISI S. *et al.*, 1999, L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *REPÈRES* 20, 143-162. Paris : INRP.

CANELAS-TREVISI S., THÉVENAZ-CHRISTEN M., 2002, L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? *Revue Française de Pédagogie* 141, 17- 25 Paris : INRP.

CAZDEN C. B. *et al.* (éds), 1972, *Functions of language in the classroom*. Illinois : Waveland Press.

CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.

CELLIER M., DREYFUS M., 2001-2002, L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *REPÈRES* 24-25, 89-111. Paris : INRP.

CELLIER J.-M., TERRIER P., 2001, Le rôle de la mise en forme matérielle dans le traitement cognitif de consignes. *Langages* 141, 79-91. Paris : Larousse.

CERVONI B., CHNANE-DAVIN F., FERREIRA-PINTO M., 2005, *Entrée en matière*. Paris : Hachette FLE.

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (éds), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHATEL E., 2001, L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension, in Baudoin J.-M., Friedrich J. (éds), *Théories de l'action et éducation*, 179-202. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique*. Paris : La Pensée Sauvage Éditions.

CHISS J.-L., 1997, Éléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux élèves non francophones, in Boyzon-Fradet D., Chiss J.-L., *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, 55-76. Paris : Nathan Pédagogie.

CHISS J.-L., 2002, Travailler à la tâche ou construire l'enseignement/ apprentissage ?, in Dolz J. et al. (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRDP.

CHISS J.-L., 2005, Réflexions à partir de la notion de tâche, in M.-A. Mochet et al. (éd.), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, 39-48. Lyon : ENS Éditions.

CICUREL F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE International.

CICUREL F., 1988, Fiction et mise en scène dans un cours de langue. *LEND* 1, Année 17, 18-31. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.

CICUREL F., 1990, Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement, in Dabène L. et al., *Variations et rituels en classe de langue*. 22-54. Paris : Didier-Crédif, Coll. LAL.

CICUREL F., 1991a, L'identité discursive d'un apprenant en langue, in Russier C. et al., *Interactions en langue étrangère*, 259-269. Aix-en-Provence : PUP.

CICUREL F., 1991b, *Lectures interactives*. Paris : Hachette FLE.

CICUREL F., 1992, Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensão* 2, Revista de didáctica das linguas. Santarem, Portugal.

CICUREL F., 1993, Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor* 2, 93-108. Paris : PSN.

CICUREL F., 1994a, Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Cahiers du français contemporain* 1, 103-118. Paris : Didier Érudition.

CICUREL F., 1994b, D'un apprenant à l'autre. *Le français dans le monde* 264, 43-48. Paris : Hachette.

CICUREL F., 1996a, La classe de langue : objet de recherche et de réflexion, in Cantero J., Mendoza A., Romeo C. (éds), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelone : Publications de l'université de Barcelone.

CICUREL F., 1996b, La dynamique discursive des interactions en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 66-77. Paris : Hachette/Edicef.

CICUREL F., 1996c, Hétérogénéité des dire dans une situation d'enseignement/apprentissage, in Souchon M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 285-296. Actes du X^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : PU Franc-Comtoises.

CICUREL F., 1996d, L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor* 4, 77-92. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

CICUREL F., 2001, Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ?, in Marquilló M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. *Les Cahiers FORELL* 15, 203-210. Poitiers : université de Poitiers.

CICUREL F., 2002a, La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-164. Paris : ENCRAGES.

CICUREL F., 2002b, Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues, in Cicurel F., Véronique D. (éds), *Discours, action et appropriation des langues*, 179-194. Paris : PSN

CICUREL F., 2005a, La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde*. Recherches et Applications, 180-191. Paris : CLE International.

CICUREL F., 2005b, Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe..., in Mochet M.-A. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, 15-26, Lyon : ENS Éditions.

CICUREL F., (à paraître), L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?, in Plazaola Giger I., Stroumza K., *Paroles des praticiens et description de l'activité. Problématiques méthodologiques de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

CICUREL F., VÉRONIQUE D., 2002, Discours, action et appropriation des langues. Une introduction, in Cicurel F., Véronique D. (éds), *Discours, action et appropriation des langues*, 9-16. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

CICUREL F., MOIRAND S. (éds), 1986, Discours didactiques et didactique des langues. *Études de Linguistique Appliquée* 61. Paris : Didier Érudition.

CICUREL F., VÉRONIQUE D. (éds), 2002, *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

COLLETTA J.-M., LACHNITT C., 2004, Expliquer avec les mains : gestualité coverbale et développement. CD-Rom des actes du colloque international *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*. Arras : IUFM Nord-Pas-de-Calais.

COLLETTA J.-M., 2005, Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde*. Recherches et Applications, 32-41. Paris : CLE International.

CONEIN B., 1989, Pourquoi dit-on bonjour ? (Goffman relu par Harvey Sacks), in *Le parler frais d'Erving Goffman*, 196-208. Paris : Éd. Minit.

CONEIN B., JACOPIN E., 1993, Les objets dans l'espace, in Conein B. et al. (éds), *Les objets dans l'action : de l'objet au laboratoire*, 59-83. Paris : EHESS.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

CORDIER-GAUTHIER C., 2002, Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Études de Linguistique Appliquée* 125, 25-36. Paris : Didier Érudition.

COSNIER J., 1988, Grands tours et petits tours, *in* Cosnier J. *et al.*, *Échanges sur la conversation*, 175-184. Paris : CNRS Éditions.

COSNIER J., KERBRAT-ORECCHIONI C. (éds), 1987, *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.

COSNIER J. *et al.* (éds), 1988, *Échanges sur la conversation*. Paris : CNRS Éditions.

COSTE D. *et al.*, 1976, *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE D., 1984, Les discours naturels de la classe. *Le français dans le monde* 183, 16-25. Paris : Hachette-Larousse.

COSTE D., 2002, Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *AILE* 16, 3-22. Paris : ENCRAGES.

COSTE D. (éd.), 2002, L'acquisition en classe de langue. *AILE* 16. Paris : ENCRAGES.

COULON A., 1987, *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

COURTILLON J., 1991, *Libre Échange 1*. Paris : Hatier-Didier.

CUQ J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

D

DABÈNE L., 1984, Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Études de Linguistique Appliquée* 55, 39-46. Paris : Didier Érudition.

DABÈNE L. *et al.*, 1990, *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Didier/Crédif, Coll. LAL.

DAUSENDSCHÖN-GAY U., KRAFFT U., 1991, Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact, *in* Russier C., Stoffel H., Véronique D. (éds), *Interactions en langue étrangère*, 37-48. Aix en Provence : PUP.

DE GAULMYN M.-M., 1987, Actes de reformulation et processus de reformulation, *in* Bange P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire. Une consultation*, 83- 98. Berne : Peter Lang.

DE GAULMYN M.-M., 1996, Stratégies de reformulation et travail d'interprétation : transmission simultanément écrite et orale, *in* Souchon M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 487-496. Actes du X^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : PU Franc-Comtoises.

DE PIETRO J.-F., 1988, Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles, in Cosnier J. *et al.* (éds), *Échanges sur la conversation*, 251-268. Paris : CNRS Éditions.

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., PY B., 1989, Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue, in Weil D., Fugier H. (éds), *Actes du 3^{ème} colloque international de linguistique*, 99-124. Strasbourg : université L. Pasteur.

DE PIETRO J.-F. , WIRTHNER M., 1998, L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *REPÈRES* 17, 21-40. Paris : INRP.

DE SALINS G., 1988, *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*. Paris : Hatier-Didier/Crédif, Coll. LAL.

DE SALINS G., 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE, 2005, *La constitution, l'exploitation, la conservation et la diffusion des corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Version provisoire. Paris : CNRS-DGLF.

DOLZ J., SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Édition.

DOLZ J. *et al.*, 2002, Les tâches et leurs entours en classe de français. Conférence introductive, in Dolz J. *et al.* (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRD.

DOLZ J. *et al.* (éds), 2002, *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRD.

DUBOIS J. *et al.*, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

DUCROT O., 1972, *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

DUCROT O., 1984, *Le Dire et le Dit*. Paris : Éd. de Minuit.

DURAND M., BARBIER J.-M., 2003, L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation* 42, 99-118. Paris : INRP.

F

FAÏTA D., 2001, Genres d'activité et styles de conduite, in Borzeix A., Fraenkel B. (éds), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, 263-284. Paris : CNRS Éditions.

FOND D'ACTION ET DE SOUTIEN POUR L'INTÉGRATION ET LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS (FASILD), 2004, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation Française.

FILLIETTAZ L., 1997, Des enjeux actionnels dans les interactions verbales : une définition de la dimension référentielle du discours, *Cahiers de Linguistique Française* 19, 47-82. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

FILLIETTAZ L., 1999, La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, *Cahiers de Linguistique Française* 21, 79-100. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

FILLIETTAZ L., 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Éd. Nota Bene.

FILLIETTAZ L., 2004a, Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société* 107, 31-54. Paris : MSH.

FILLIETTAZ L., 2004b, Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 103, 147-184. Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

FILLIETTAZ L., 2005, Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 20-31. Paris : CLE International.

FILLIETTAZ L., PLAZAOLA GIGER I., 2004, Oralité et cadrage des activités en classe d'immersion. Une approche praxéologique, in Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, 143-166. Lyon : PUL.

FILLIETTAZ L. (éd.), 2004, Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique Française* 26. Genève : département de linguistique, faculté des lettres.

FILLIETTAZ L., BRONCKART J.-P. (éds), 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

FILLMORE C. J., 1975, Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. *Langages* 38, 65-80. Paris : Larousse.

FOESTER C., 1990, Et le non-verbal, in Dabène L. et al. *Variations et rituels en classe de langue*, 72-93. Paris : Didier-Crédif, Coll. LAL.

FRAUENFELDER U., PORQUIER R., 1980, Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages* 57, 61-71. Paris : Larousse.

FRANÇOIS F., 1990, Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune, in François F. (éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, 33-112. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS F., 1990, Heurs et malheurs, retours et ouverture, in François F. (éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, 273-276. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS F. (éd.), 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

FRIEDRICH J., 2001, Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action, in Baudoin J.-M., Friedrich J. (éds), *Théories de l'action et éducation*, 93-112. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

FUCHS C., 1994, *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.

G

GADET F., 1996 (3^{ème} éd.), *Le français ordinaire*. Paris : PUF.

GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.

GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, Coll. LAL.

GALISSON R., COSTE D. (éds), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GANIER F., GOMBERT J.-E., FAYOL M., 2001, Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action. *Langages* 141, 47-63. Paris : Larousse.

GARCIA-DEBANC C., 1996, Consignes d'écriture et création. *Pratiques* 89, 69-88. Metz : CRESEF.

GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M., 2001, Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. *Langages* 141, 92-104. Paris : Larousse.

GARCIA-DEBANC C., DELCAMBRE I, 2001-2002, Enseigner l'oral ? *REPÈRES* 24/25, 3-21. Paris : INRP.

GARCIA-DEBANC C. (éd.), 2001a, Les discours procéduraux, *Langages* 141. Paris : Larousse.

GARCIA-DEBANC C. (éd.), 2001b, Les textes de consignes. *Pratiques* 111-112. Metz : CRESEF.

GARFINKEL H., 1967, *Studies in ethnomethodology*. New Jersey : Prentice Halls.

GERMAIN C., 1990, La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue. *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, 2, 1-11. Montréal.

GERMAIN C., 1993, Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor* 2, 17-26. Paris : PSN.

GERMAIN C. (éd.), 1997, *L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques*. Actes du 64^{ème} Congrès de l'ACFAS. Montréal : UQAM.

GODARD A., ROLLINAT-LEVASSEUR E.-M. 2005, Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 122-132. Paris : CLE International.

GOFFMAN E., 1973a (trad. fr.), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éd. Minuit.

GOFFMAN E., 1973b (trad. fr.), *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Éd. Minuit.

- GOFFMAN E., 1974 (trad. fr.), *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1981, Engagement, in Winkin Y (éd.), *La Nouvelle Communication*, 267-278. Paris : Éd. du Seuil, Coll. Points Essais.
- GOFFMAN E., 1987 (trad. fr.), *Façons de parler*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1989, *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éd. Minuit.
- GOFFMAN E., 1991 (trad. fr.), *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. Minuit.
- GOLDSTEIN Y., 1992, Communicatif : soigner les consignes. *Le français dans le monde* 249, 66-70. Paris : Hachette.
- GOLOPENTIA S., 1988, Interaction et histoire conversationnelles, in Cosnier J. et al. (éds), *Échanges sur la conversation*, 69-81. Paris : CNRS Éditions.
- GOODWIN C., 1981, *Conversational organization : interaction between speakers and hearers*. London, Toronto, New York : Academic Press.
- GOODWIN C., GOODWIN M., 1989, Travaux en analyse de conversation : entretiens avec Charles et Marjorie Goodwin. *Langage et Société* 48, 81-102. Paris : MSH.
- GOODY J., 1979 (trad. fr.), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éd. Minuit.
- GRANDCOLAS B., 1986, Études anglo-saxonnes sur le « teacher talk ». *Études de Linguistique Appliquée* 61, 114-120. Paris : Didier Érudition.
- GRATTON A.-M., 2001, Place d'un modèle des erreurs dans l'apprentissage de la grammaire. *Pratiques* 111-112, 131-150. Metz : CRESEF.
- GREIMAS A.-J., 1984, Entretien réalisé par J. Fontanille, *Langue française* 61, 121-128. Paris : Larousse.
- GRICE H. P., 1979, Logique et conversation, *Communications* 30, 57-72. Paris : Seuil-EHESS.
- GRIZE J.-B., 1982, *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris : Droz.
- GRIZE J.-B., 1996, *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- GROSJEAN M., LACOSTE M., 1999, *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- GROSJEAN M., 2001, Verbal et non-verbal dans le langage au travail, in Borzeix A., Fraenkel B. (éds), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, 143-166. Paris : CNRS Éditions.
- GROSJEAN M., MONDADA L. (éds), 2005, *La négociation au travail*. Lyon : PUL.
- GROSSMAN F., 1998, Le texte écrit : un empêchement de dialoguer en rond ?, in Grossman F. (éd.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à M. Dabène*, 173-192. Grenoble : Ivel-Lidilem.
- GUÉRIN F. et al. (éds), 1997, *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Lyon : Éditions de l'ANACT.

GÜLICH E., 1986, L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact. *DRLAV* 34-35, 161-182. Paris : université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis.

GÜLICH E., KOTSCHI T., 1987, Les actes de reformulation dans la consultation "La Dame de Caluire", in Bange P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire. Une consultation.* 15-81. Berne : Peter Lang.

GUMPERZ J., 1989 (trad. fr.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle.* Paris : Éd. Minuit.

GUMPERZ J., HYMES D., (éds), 1972, *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication.* New York : Holt Rinehart and Winston.

H

HABERMAS J., 1987, *Théorie de l'agir communicationnel. 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société.* Paris : Fayard.

HALL E. T., 1984 (trad. fr.), *Le langage silencieux.* Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

HEURLEY L., 2001a, Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux. *Langages* 141, 64-78. Larousse : Paris.

HEURLEY L., 2001b, Cinq approches différentes du texte procédural. *Pratiques* 111-112, 39-64. Metz : CRESEF.

HUDELOT C., VASSEUR M.-T., 1997, Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *CALaP* 15, 109-135. Paris : université René Descartes.

HYMES D., 1991 (1^{ère} éd. 1984), *Vers la compétence de communication.* Paris : Hatier-Didier/Crédif, Coll. LAL.

I

ISHIKAWA F., 2004, Approche interactive dans la transmission de faits grammaticaux : le cas de l'enseignement du français aux apprenants japonais généralement connus pour leur discrétion en classe de langue. *Marges linguistiques.* Actes du colloque international *La didactique des langues face aux cultures linguistique et éducative*, Paris, université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, décembre 2002. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com

ISHIKAWA F., 2006, L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe, in Castellotti V., Chalabi H. (éds), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, p. 133-143. Paris : Éd. L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.

J

JOAS H., 2001, La créativité de l'agir, in Baudoin J.-M., Friedrich J. (éds), *Théories de l'action et éducation*, 27-44. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

K

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986, *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1987, La mise en places, in Cosnier J., Kerbrat-Orecchioni C. (éds), *Décrire la conversation*, 319-352. Lyon : PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, 1992, 1994, *Les interactions verbales*. Tome I, II et III. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1991, Introduction, in Kerbrat-Orecchioni C. (éd.), *La question*, 5-37. Lyon : PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1995, Gestion des échanges dans la conversation à trois participants, in Kerbrat-Orecchioni C., Plantin C. (éds), *Le Trilogue*, 1-28. Lyon : PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998, La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue française* 117, 51-67. Paris : Larousse.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1999, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin, Coll. U linguistique.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan Université.
- KERBRAT-ORECCHIONI, 2002a, Acte de langage, in Charaudeau P., Maingueneau D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, 16-19. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002b, Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au-delà : retour sur la question de l'universalité de la (théorie de la) politesse. *Marges Linguistiques 2*. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., TRAVERSO V., 2004, Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages* 153, 41-51. Paris : Larousse.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., PLANTIN C. (éds), 1995, *Le Trilogue*. Lyon : PUL.

L

- LABOV W., 1976 (trad. fr.), *Sociolinguistique*. Paris : Éd. Minuit.
- LACOSTE M., 1995a, Parole, activité, situation, in Boutet J. (éd.), *Paroles au travail*, 23-44. Paris : L'Harmattan.
- LACOSTE M., 1995b, Paroles d'action sur un chantier, in Véronique D., Vion R. (éds), *Des savoir-faire communicationnels*, 451-461. Aix-en-Provence : PUP.
- LACOSTE M., 2001, Peut-on travailler sans communiquer ?, in Borzeix A., Fraenkel B. (éds), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, 21-87. Paris : CNRS Éditions.
- LAFORGE C., 2001, Les consignes dans l'enseignement à distance : difficultés de compréhension liées à la présence de négations. *Pratiques* 111-112, 151-178. Metz : CRESEF.

LAPARRA M., 1997, Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ?, in Boyzon-Fradet D., Chiss J.-L., *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration*, 77-92. Paris : Nathan Pédagogie.

LÉON P., 1992, *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Nathan.

LEPLAT J., HOC J.-M., 1983, Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* 3, 1, 49-63. Marseille : université de Provence Aix-Marseille II.

LEROY C., 1985, La notation de l'oral. *Langue française* 65, 6-16. Paris : Larousse.

LORCERIE F. (éd.), 2003, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*.. Paris/Issy-les-Moulineaux : INRP-ESF.

LUSETTI M., 2004, Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs, in Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, 167-202. Lyon : PUL.

M

MAHMOUDIAN M., MONDADA L. (éds), 1998, Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête. *Cahiers de l'ILSL* 10. Lausanne.

MAINGUENEAU D., 1991, *L'Analyse du Discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette Supérieur.

MAINGUENEAU D., 2002, Focalisation, in Charaudeau P., Maingueneau D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, 264-265. Paris : Seuil.

MANNO G., 2002, La politesse et l'indirection : un essai de synthèse. *Langage et Société* 100, 5-47. Paris : MSH.

MARQUILLÓ M., 1993, Analyse de consigne et évaluation. *Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, 83-95. Paris : Hachette-Edicef.

MASSERON C. et al. (éds), 1996, Des méthodes en français. *Pratiques* 90. Metz : CRESEF.

MATTHEY M., 1996a, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang Verlag.

MATTHEY M., 1996b, Les relations oral-écrit en L1 et en L2 : une perspective vygotkienne. *TRANEL* 24, 99-112. Neuchâtel : université de Neuchâtel, institut de linguistique.

MEAD G. H., 1963, (trad.fr.), *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris : PUF.

MEHAN H., 1979, *Learning lessons*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

MILLER G. A., GALANTER E., PRIBRAM K. H., 1960, *Plans and the Structure of Behavior*. New York : Holt.

MOIRAND S., 1986, Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues. *Études de Linguistique Appliquée* 61, 27-37. Paris : Didier Érudition.

MOIRAND S., 1988, *Une histoire de discours...Une analyse des discours de la revue « Le français dans le monde » 1961-1981*. Paris : Hachette.

MOIRAND S., 1992, Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages* 105, 28-41. Paris : Larousse.

MOIRAND S., 1995, Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages* 117, 32-53. Paris : Larousse.

MOIRAND S., 2002, Régime discursif, in Charaudeau P., Maingueneau D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 495. Paris : Seuil.

MONDADA L., 1995, Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22, 55-89. Neuchâtel : université de Neuchâtel, institut de linguistique.

MONDADA L., 1998, Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL* 10, 39-68. Lausanne.

MONDADA L., 2000, Les effets théoriques des pratiques de transcription. *LINX* 42, 131-149. Nanterre : université Paris X.

MONDADA L., 2001, Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques* 1. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com

MONNERIE-GOARIN A., SIRÉJOLS E., 1999, *Champion pour le DELF 1*. Paris : CLE International.

MOORE D., SIMON D.-L., 2002, Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE* 16, 121-144. Paris : ENCRAGES.

MOORE D. (éd.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, Coll. Crédiff Essais.

N

NONNON E., 1990, Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître-élèves en Section d'Éducation Spécialisée, in François F. (éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, 147-212. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

NONNON E., 1993, Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques, in Halté J.-F. (éd.) *Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques*. Paris : CRELEF.

NONNON E., 1999, L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques. *Revue Française de Pédagogie* 129, 87-131. Paris : INRP.

NONNON E., 1998, L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *REPÈRES* 17, 55-85. Paris : INRP

NORMAN D. A., 1993, Les artefacts cognitifs, in Conein B. et al. (éds), *Les objets dans l'action : de l'objet au laboratoire*, 15-34. Paris : EHESS.

NUNAN D., 1992, *Research methods in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

P

- PALLOTTI G., 2002, La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE* 16, 165-197. Paris : ENCRAGES.
- PEKAREK S., 1996, Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en L2, in Souchon M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 79-90. Actes du X^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : PU Franc-Comtoises.
- PEKAREK S., 1999, *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- PERRENOUD P., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PEYTARD J., 1970, Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française* 6, 35-47. Paris : Larousse.
- PEYTARD J. *et al.*, 1984, Table ronde : Français technique et scientifique à reformuler. *Langue française* 64, 5-16. Paris : Larousse.
- PEYTARD J., 1984, Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. *Langue française* 64, 17-27. Paris : Larousse.
- PEYTARD J., MOIRAND S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- PEYTARD J., 1994, De l'altération et de l'évaluation des discours, in Moirand S. *et al.* (éds), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, 69-80. Berne : Peter Lang.
- PLANE S., SCHNEUWLY B., 2000, Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *REPÈRES* 22, 3-18. Paris : INRP.
- PLANE S., SCHNEUWLY B., 2000 (éds), *Les outils de l'enseignement du français. REPÈRES* 22. Paris : INRP.
- PLAZAOLA GIGER I., 2002, La tâche : du texte à l'action, in Dolz J. *et al.* (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRDP.
- PLAZAOLA GIGER I., 2004, Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 103, 185-212. Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PORQUIER R., 1984, Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. *LINX* 11, 96-115. Nanterre : université Paris X.
- PORQUIER R., 1984, Communication exolingue et apprentissage des langues, in Py B. (éd), *Acquisition d'une langue étrangère III*, 12-48. Paris, Neuchâtel : université Paris VIII et université de Neuchâtel.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, Coll. Crédif Essais.
- POSTIC M., 1977, *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.

POUDER M.-C., 1991, La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public. *Études de Linguistique Appliquée* 81, 33-48. Paris : Didier Érudition.

PRODEAU M., 1996, *Résoudre une tâche verbale complexe en langue maternelle et en langue étrangère : le discours procédural en français et en anglais*. Thèse pour le doctorat. Université Paris 8-Saint-Denis.

PSATHAS G., ANDERSON T., 1990, The "practice" of transcription in conversation analysis. *Semiotica* 78, 75-99. The Hague, Paris, New York : Mouton Publishers.

PY B., 1993, L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *AILE* 2, 9-24. Paris : ENCRAGES.

PY B., 1996, Avant-propos. Discours oraux-discours écrits : quelles relations ? *TRANEL* 24, p. 5. Neuchâtel : université de Neuchâtel, institut de linguistique.

R

RABATEL A., 2004, Introduction. L'oral réflexif et ses conditions d'émergence, in Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, 5-27. Lyon : PUL.

RABATEL A. (éd.), 2004, *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL.

RAYNAL F., RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

REVAZ F., 1987, Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques* 56, 18-38. Metz : CRESEF.

REVAZ F., 1997, *Les Textes d'action*. Paris : Klincksieck.

RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette, Coll. F.

RIVIÈRE V., 2000, *La prescription : une pratique discursive de l'enseignant de langue* », mémoire pour l'obtention du D.E.A. de Didactologie des Langues et des Cultures. Dirigé par F. Cicurel, université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.

RIVIÈRE V., 2004, Modes de transmission de la consigne en classe d'accueil : lieu d'inscription d'une co-construction de la culture éducative ? *Marges linguistiques*. Actes du colloque international *La didactique des langues face aux cultures linguistique et éducative*, Paris, université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, décembre 2002. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com

RIVIÈRE V., NAGAMATSU M., 2004, « On n'a pas le droit de casser le communicatif » ou quelles représentations et approches de l'oral en formation d'enseignants de français langue étrangère ? Séance de Poster. CD-Rom des Actes du colloque international *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*. Arras : IUFM Nord – Pas-de-Calais.

RIVIÈRE V., 2005a, Perspective interactionnelle et discursive pour une étude des processus d'intercompréhension dans un dispositif de formation d'enseignants du français langue étrangère. CD-Rom des Actes du V^e colloque international *Former*

des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. Nantes : IUFM Pays de Loire.

RIVIÈRE V., 2005b, « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 96-104. Paris : CLE International.

ROCHA D., 2003, L'« exemple » en classe de langue étrangère. *Marges linguistiques*. Actes du XI^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères », avril 1999. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com

ROULET, E., 1980, Modalité et illocution. *Communications* 32, 216-239. Paris : Seuil/EHESS.

ROULET E. *et al.*, 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

S

SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1974, A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.

SARRAZY B., 1995, Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie* 112, 85-118. Paris : INRP.

SAUSSURE F., 1916 (éd. 1960), *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCHANK R. C., ABELSON R. P., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding : An inquiry into Human Knowledge Structures*. Hilldate : Erlbaum Associates.

SCHEGLOFF E., 1968, Sequencing in conversational openings. *American anthropologist* 70, 1075-1095.

SCHIFF C., 2001, Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension. *VEI Enjeux* 125, 187-197. Montrouge : CNDP.

SCHMID S., BACCINO T., 2001, Stratégies de lecture pour les textes à consigne. *Langages* 141, 105-124. Paris : Larousse.

SCHNEDECKER C., 1996, Lire et produire des consignes. *Pratiques* 90, 27-45. Metz : CRESEF.

SCHNEUWLY B., 2002, La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ?, in Dolz J. *et al.* (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRDP.

SCHÖN D., 1994 (trad. fr.), *Le praticien réflexif*. Montréal : Éd. Logiques.

SCHÜTZ A., 1987, *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

SEARLE J., 1972 (trad. fr.), *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

SEARLE J., 1982 (trad. fr.), *Sens et expression*. Paris : Éd. Minuit.

SELIGER H. W., SHOHAMY E., 2001, *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, Coll. Oxford Applied Linguistics.

SENSEVY G., 2001, Théories de l'action et action du professeur, in Baudoin J.-M., Friedrich J. (éds), *Théories de l'action et éducation*, 203-224. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.

SENSEVY G., QUILIO S., 2002, Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie* 141, 47-56. Paris, INRP.

SIMARD C., 2002, Les tâches et leurs entours en classe de français. Grand témoignage, in Dolz J. et al. (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001. Neuchâtel : DFLM/IRDP.

SINCLAIR J. Mc., COULTHARD R. M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.

SPERBER D., WILSON D., 1989 (trad. fr.), *La Pertinence*. Paris : Éd. de Minuit.

STRAUSS A., 1992, *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

SUCHMAN L., 1987, *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge, New-York : Cambridge University Press.

T

TEIGER C., 1995, Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles, in Boutet J. (éd.), *Paroles au travail*, 45-72. Paris : L'Harmattan.

TRAVERSO V., 1995, Gestion des échanges dans la conversation à trois participants, in Kerbrat-Orecchioni C., Plantin C. (éds), *Le Trilogue*. 29-53. Lyon : PUL.

TRAVERSO V., 1996, *La conversation familiale*. Lyon : PUL.

TRAVERSO V., 1999, *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan, Coll. 128.

TRAVERSO V., 2000, La politesse et les usages dans les interactions : quelques aspects interculturels. *Langues Modernes* 1, 8-19. Paris : APLV.

TRAVERSO V., 2005, Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations situationnelles, in Grosjean M., Mondada L. (éds), *La négociation au travail*, 43-68. Lyon : PUL.

Trésor de la Langue Française, consultation électronique sur le site www.atilf.atilf.fr

TREVISE A., 1979, Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, numéro spécial, 44-52. Paris : ENCRAGES.

V

VAN LIER L., 1988, *The classroom and the language learner*. London et New York : Longman.

VASSEUR M.-T., 1990, La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre, in François F. (éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, 239-260. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

VASSEUR M.-T., 1999, Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. *Langages* 134, 85-100. Paris : Larousse.

VASSEUR M.-T., 2001, Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue, in Moore D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. 133-148. Paris : Didier, Coll. Crédif Essais.

VASSEUR M.-T., 2003, En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. *LINX* 49, 125-140. Nanterre : université Paris X.

VASSEUR M.-T., 2004, Interaction, explication et cultures scolaires. La place et le rôle de l'explication dans une Classe d'Initiation au Français. *Marges linguistiques*. Actes du colloque international *La didactique des langues face aux cultures linguistique et éducative*, Paris, université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, décembre 2002. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. www.marges-linguistiques.com

VASSEUR M.-T., 2005, *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier-Crédif, Coll. LAL.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, Le manuel comme discours de scolarisation. *Études de Linguistique Appliquée* 125, 37-52. Paris : Didier Érudition.

VÉRONIQUE D., 1997, Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique. *CALaP* 15, 9-24. Paris : université René Descartes.

VÉRONIQUE D., HUDELLOT C., (éds), 1997, Processus d'acquisition en dialogue, *CALaP* 15. Paris : université René Descartes.

VÉRONIQUE D., VION R. (éds), 1995, *Des savoir-faire communicationnels*. Aix-en-Provence : PUP.

VEYRAC H., 2001, Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail. *Pratiques* 111-112, 77-92. Metz : CRESEF.

VIGNER G., 1990, Un type de texte : le dire de faire. Programmations d'actions et distribution du lexique. *Pratiques* 66, 107-124. Metz : CRESEF.

VION R., MITTNER M., 1986, Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. *Langages* 84, 25-42. Paris : Larousse.

VION R., 1992 (rééd. 2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

VYGOTSKI L., 1934 (1997, 3^{ème} éd.), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W

WATZLAWICK P. *et al.*, 1972 (trad. fr.), *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

WELKE D., 1986, La semi-interprétativité dans les transcriptions en “analyse conversationnelle” et pragmatique linguistique : travaux américains et allemands. *DRLAV* 34-35, 195-213. Paris : université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis.

WINKIN Y. (éd.), 1981, *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

WINKIN Y., 2001 (1996 1^{ère} éd.), *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.

WITTGENSTEIN L. J., 1961 (trad. fr.), *Tractacus logico-philosophique*, suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Z

ZAKHARTCHOUK J.-M., 1987, *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRAP.

ZAKHARTCHOUK J.-M., 1996, Consignes : aider les élèves à décoder. *Pratiques* 90, 9-25. Metz : CRESEF.

ZAKHARTCHOUK J.-M., 1999, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP/Cahiers Pédagogiques.

ZAKHARTCHOUK J.-M., 2000, Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *REPÈRES* 22, 61-81. Paris : INRP.

INDEX DES AUTEURS

A

Abelson 89, 387
Adam 28, 29, 48-51, 54, 57, 62, 63, 83, 84, 369, 376-378, 387, 391-392, 453, 461-463
Ali Bouacha 87
Allwright 179
Anscombe 78, 87, 89
Arditty 52, 137, 142, 146, 301, 319, 435
Argyle 413
Astolfi 45, 65
Austin 79
Authier-Revuz 369

B

Baccino 59
Bailey 179
Bakhtine 50-51, 81, 83, 112, 122-123, 369, 376
Balzac 189
Bange 77, 94-95, 116-119, 131, 141, 146, 148, 150, 201, 207, 208, 213, 221, 249
Barbier 89
Bateson 104-105, 109, 128-129, 436
Baudoin 78, 79
Beaucourt 43, 46, 54-55
Benveniste 99, 122, 380
Berrendonner 47
Berthoud 85
Bigot 70, 159, 170-171, 202, 260, 327, 337
Birdwhistell 105-106, 107
Blanche-Benveniste 114, 191, 424
Blondel 155, 160, 222
Boissat 142
Borel 374
Borzeix 39, 96

Bouchard 50, 85, 133, 146, 156-157, 159, 201, 204, 207-208, 216, 218, 257, 301, 421, 425, 430, 435, 449, 451
Bourgain 425
Boutet 39, 97, 110, 412
Boyzon-Fradet 68
Bronckart 48, 67, 78, 80, 82, 86, 99, 100-101, 110, 344, 417
Brousseau 140, 143
Brown 325, 333, 357-358
Bruner 52, 109, 149, 298, 300, 332, 393, 404

C

Cadet 55
Cambra-Giné 141, 157, 168, 274
Canelas-Trevisi 135, 168
Causa 155
Cazden 106
Cellier 59
Cervoni 450
Charaudeau 50
Chatel 100
Chevallard 137-139
Chiss 31, 68, 86, 301
Chnane-Davin 450
Chomsky 103
Cicurel 34, 54, 84, 85, 86, 93, 94, 100, 117, 132, 137, 139-143, 145, 151, 154-155, 158-159, 167, 186, 203, 240, 245, 264, 276, 279, 283, 327, 369, 393, 398-400, 408, 418, 436, 448
Clark 60
Clot 97
Coletta 413, 415-416, 455
Conein 92, 200, 284-285
Cordier-Gauthier 421
Cosnier 196, 252, 413
Coste 85, 86, 135, 148
Coulon 108

Coulthard 132, 156, 201, 204, 207, 250

D

Dabène 150, 154, 239, 244

Daniellou 97

Dausendschön-Gay 327

Delamotte-Légrand 159

Delcambre 382

De Montmollin 97

De Pietro 140, 144, 147, 158, 327, 426

De Salins 160, 360, 413

Desjours 307

Dolz 33, 34, 153, 160

Ducrot 91, 392, 438

Durand 89

E

Erickson 243

F

Faïta 97

Fayol 58, 69

Ferreira-Pinto 450

Filliettaz 28, 32, 39, 48, 67, 82-84, 86-90, 92, 95, 105, 110, 118, 119, 134, 135, 196-197, 200, 201, 207-208, 218, 246, 281, 283, 288, 320, 344, 378-379, 404, 411-412, 421, 462, 463, 469

Fillmore 344

Flanders 166

Foerster 137

Fraenkel 39, 96, 97, 137

François 371

Frauenfelder 32, 34, 65

Friedrich 78, 79, 81, 88, 98

Fuchs 436

G

Gadet 114, 192, 424

Gagné 216

Gajo 32, 34, 65, 141, 155, 158, 315

Galanter 95

Ganier 58-59, 69

Garcia-Debanc 28, 41-45, 49, 50, 56, 59, 382

Garfinkel 107

Garnier 188, 216

Garrigou 97

Germain 156, 186-188, 215-216

Godard 160

Goffman 22, 90, 98, 108-109, 112, 113, 119, 123-125, 128-132, 133, 203, 209, 244, 264, 276, 279-281, 290, 291, 301, 302, 305-307, 309, 313, 317-318, 324-325, 430, 441

Golopentia 202, 257

Gombert 58-59, 69

Goodwin 188, 192-193, 221

Goody 422, 425, 434

Grandaty 59

Grandcolas 448

Gratton 43

Greimas 87

Grice 91, 117, 119, 304, 325, 329, 357

Grize 48, 391, 407

Grosjean 98, 113, 240, 323, 412, 417

Grossman 425

Guérin 30, 38

Gülich 149, 436

Gumperz 88, 90, 106-107, 119-120, 129-130, 440

H

Habermas 80, 95, 98, 127

Hall 105

Halliday 204, 424

Heurley 42, 60, 408, 463

Hoc 30

Hudelot 448

Hymes 106-107, 169, 203

I

Ishikawa 231-232

J

Jacopin 92, 284-285

Jakobson 103

Jeanjean 114, 191

Jefferson 107, 113

Joas 89

K

Kerbrat-Orecchioni 48, 49, 79, 99, 110, 112-113, 114, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 132, 133, 159, 171, 192-193, 198, 201, 203, 204, 207, 219, 221-227, 243, 250, 256, 281, 305, 325-326, 332, 334, 335, 339, 342, 348-

350, 352, 355, 358, 380, 384, 386, 392, 424, 449, 464

Kleiber 50

Kotschi 436

Krafft 327

L

Labov 176

Lachnitt 413, 416

Lacoste 92, 97-99, 117, 118, 240, 261, 265, 417

Laforge 43

Lahire 452

Lakoff 342

Laparra 451

Lehman 137

Léon 193

Leplat 30

Levinson 325, 333, 357-358

Lévi-Strauss 422

Long 165

Longacre 28

Lorcerie 317

Lusetti 146, 159

M

Machado 344

Maingueneau 50, 83, 392

Manno 358

Marquilló 56

Matthey 140, 147, 287, 307, 327, 423

Mead G.-H. 104, 107

Mead M. 104, 105

Mehan 65, 107, 161, 167, 171-172, 200, 250, 256-258, 334, 446

Miller 95

Moirand 28, 40, 47, 48, 87, 239, 344, 374, 381, 390

Mondada 65, 110, 115, 141, 153, 155, 160, 176, 185-186, 189, 197

Monnerie-Goarin 233

Montaigne 27

Moore 142, 151, 158

N

Nagamatsu 145, 470

Netten 216

Nonnon 151-152, 158, 371, 381, 393, 422, 426, 451

Norman 57-58, 184

Nunan 169

P

Pallotti 115, 141

Pambianchi 215

Pêcheux 83

Pekarek 155-156, 467

Perrenoud 100

Peytard 425, 435-436

Piaget 106

Plane 57, 58, 73

Plantin 113, 133

Plazaola-Giger 41, 64, 320, 328

Porquier 32, 34, 65, 144, 169, 369

Postic 167

Pribram 95

Prodeau 52, 72

Py 32, 140, 147, 158, 169, 314, 327, 424, 434

Q

Quéré 108

R

Rabatel 152, 159, 312

Revaz 29

Richterich 84

Rivière 145, 158, 470

Rocha 393

Rollinat-Levasseur 160

Roulet 48, 82, 121, 156, 207, 213, 216, 336, 378, 448

S

Sacks 107, 113, 128, 208, 245, 264, 276

Sarrazy 140, 143

Saussure 423-424

Schank 89, 387

Schegloff 107, 113, 208

Schiff 236

Schmale 197

Schmid 59

Schnedecker 54

Schneuwly 33, 34, 57, 58, 73, 153, 160

Schön 100

Schütz 88, 89, 209

Searle 71, 79, 98, 225, 334, 356, 400

Seliger 170
Sensevy 81, 90, 101, 139, 153
Shannon 105
Shohamy 170
Simard 31
Simon 142, 151
Sinclair 132, 156, 201, 204, 207, 250
Siréjols 233
Sperber 79
Strauss 269
Suchman 92-93

T

Teiger 96
Terrier 59
Thévenaz-Christen 135
Traverso 113, 118, 121, 223, 380, 464
Trévisé 147

V

Van Lier 166, 170, 178, 179, 243-248
Vasseur 32, 72, 125, 126, 137, 138, 145, 146, 148-149, 301, 319, 381, 391, 435, 448
Verdelhan-Bourgade 452
Véronique 84, 292
Veyrac 38
Vion 91, 123-125, 127, 147, 155, 190, 201, 203, 207, 212, 219, 224, 328, 339, 369, 373, 379-382, 435
Vygotski 104-105, 148, 149, 276, 313, 423

W

Watzlawick 70, 105, 360
Weaver 105
Weber 103, 116
Welke 185, 186, 188
Wilson 79
Winkin 105, 107, 111, 121, 123, 176, 177, 196
Wirthner 426
Wittgenstein 78

Z

Zakhartchouk 44, 15, 53, 56, 60, 61

INDEX DES NOTIONS

A

- Acquisition, appropriation** 86, 106, 126, 127, 136, 137, 142, 143, 147, 155, 269, 273, 287, 291, 292, 295, 306, 307, 312, 319, 320, 352, 356, 358, 360, 361, 448, 449, 452
- conditions d'appropriation 70-71, 141, 150-152, 291, 296, 305, 318, 320, 360, 364, 365, 402, 467
- Acte** 219, 223-226, 281, 292, 302, 324, 326, 332, 336, 355
- directif 225, 227, 250, 315, 331, 334, 358, 372, 374, 387, 390, 406, 447
 - indirect 91, 292, 297, 334, 335, 337, 349, 350, 356, 357, 358, 384
 - interactif 225-226
 - de langage 71, 79, 98, 223, 224-226, 246, 326, 328, 334, 335, 336, 358, 380
 - langagier/non langagier 226-227
 - de parole 84, 85, 95, 98, 139, 259, 293, 413
 - de requête 224, 250-283, 287, 292, 309, 326
 - théorie des actes de langage 79, 84, 91, 98
- Acteur social** 85, 107-108, 126-127, 170, 344, 374, 379
- Action** 78-102, 111-112, 117, 119, 124, 127, 133, 190, 218, 219, 223, 225, 246, 273, 282, 283, 285, 289, 301, 308, 313, 316, 323, 325, 373, 382, 387, 407, 408, 409, 412, 416, 419-421, 469
- communicationnelle 95, 96, 196
 - conjointe 60, 96, 111, 134, 148, 155, 246, 282, 316, 356, 412
 - didactique/d'enseignement 33, 72, 77, 82, 86, 101, 154, 157, 218, 271, 273, 274, 276, 282, 318, 319, 366, 402, 457, 465
 - langagière 405, 406
 - matérielle 85, 114, 129, 133, 264, 417, 418, 449, 455
 - verbale 28, 51, 63-64, 71, 117, 190, 223, 250, 314, 417
 - description d'action 54, 149, 372, 386, 387, 388, 462
 - foyer d'action 98, 134, 280, 283, 421
 - représentation d'action 50, 51, 77, 82, 83, 84, 86, 89, 364, 461
 - sémantique de l'action 78, 79, 98
 - théories de l'action 78, 90, 93, 100, 134, 158
- Activité** 82-83, 99, 120, 128, 208, 215, 226, 246, 279, 280, 281, 289, 291, 294, 295, 300, 306, 313, 314, 317, 320, 331, 332, 242, 264, 408, 417
- didactique 155, 156, 157, 159, 215, 239, 251, 255, 256, 258, 276, 280, 281, 285, 288, 289, 290, 294, 297, 305, 308, 312, 318, 347, 363, 407, 409
 - discursive/langagière 32, 72, 85, 115, 124, 133, 138, 146, 169, 196, 240, 251, 335, 370, 371, 372, 374, 375, 380-382, 391, 392
 - métalinguistique 147, 159, 298, 450-451
 - non verbale/verbale 115, 159, 195-197, 227, 228, 414
 - prescrite/réelle 37, 101
- Agir** 48, 80, 81, 82, 84, 86, 97, 117-118, 122, 269, 283, 364, 417, 469
- agir apprenant 94, 101, 283, 288, 296, 307, 320, 364, 440
 - agir communicationnel 80, 98, 366, 467
 - agir dramaturgique 80, 81
 - agir professoral 86, 100, 119, 158, 366, 449, 467
 - agir téléologique 80, 81, 320
- Allocutaire** 130
- Apprenant** 140, 141, 150, 264
- Artefact cognitif** 57-58, 416, 451, 452
- Assertion** 372, 373, 376, 392, 437
- Asymétrie** 145, 146, 225, 326, 328, 339, 340, 346, 355, 359, 375, 383, 386, 432, 449, 468
- Attentes** 55, 64, 70, 77, 91, 92, 101, 109, 117, 119, 120, 127, 143, 190, 243, 249, 260, 273, 277, 280, 282, 287, 292, 293, 295, 296, 301, 315, 317, 320, 331, 342, 350, 351, 364, 366, 393, 441, 459
- Autonomie, autonomisation** 143, 151, 218, 274, 306, 313, 360, 366, 397, 460
- Autorité** 326, 329, 339, 341, 342, 344, 348, 350, 358, 468

B

But 31, 52, 60, 77, 80, 81, 87, 89, 95, 117, 118, 143, 157, 208, 209, 213, 216, 246, 260, 277, 281, 289, 293, 295, 298, 313, 351, 352, 378, 459, 467

Besoin 33, 119, 139, 140, 143, 144, 148, 150, 273

C

Cadrage 109, 119, 134, 292, 346, 365, 382

- cadrage de l'activité 72, 86, 257, 290, 295, 296, 319, 364, 463, 466

Cadre 279-281, 290, 291, 296, 297, 303, 434

Code 67, 68, 82, 96, 146, 189, 271, 330, 436, 448

Co-action 269-273, 274, 277, 298, 364, 460, 465

Cognition

- activité cognitive 109, 134, 147, 283, 292, 298, 300, 313, 331, 397, 428, 434, 449, 451, 460, 464

- conflit socio-cognitif 358

- développement cognitif 105-106, 148, 292, 415, 422

- enjeu cognitif 142, 300, 319, 357, 381, 444-448

- métacognition 61, 337

- psychologie cognitive 42, 78, 88, 89, 92

- traitement cognitif 56-57, 58, 292, 294, 313

Communauté éducative 87, 152, 301, 314

Communication 60, 85, 91, 94-99, 104-105, 122, 127, 131, 140, 150, 287, 289, 324-325, 328, 346, 349, 356, 360

- acte communicationnel 302

- canal de communication 68, 123, 196, 197, 250, 264, 411, 420, 421, 428, 433

- exolingue/interlingue 52, 55, 119, 140, 143-147, 174, 193, 327, 357, 38-, 387, 436

- modèle binaire 105

- modèle orchestral 105, 116, 122, 123, 124

- multimodalité 38, 67, 369, 411, 412, 434, 449

- non verbale 105, 115, 131, 148, 159, 176, 189, 413-416

- Nouvelle Communication 60, 105

Compétence 68, 161, 274, 306, 317, 356, 358, 361, 451, 459

- de communication 106, 147, 153, 160

- interactionnelle 108, 114, 356

- langagière 84, 153

- de planification 456-457

- scolaire 160, 273, 306

Comportement 88, 89, 104, 140, 166, 169, 250, 301, 303, 305, 306, 332, 356, 371

Compréhension 59, 294, 296, 320

Conduite 83, 88, 90, 197, 291, 300, 328, 365, 412

- conduite discursive/langagière 125, 144, 158, 301, 302, 306, 312, 369, 382-409

- conduite prescriptive 72, 239, 329, 346, 348, 351

Conflit 118, 320, 326, 348, 349, 346, 359, 352, 354, 356, 358, 359, 360, 392

Consigne 11, 34, 39, 65, 87, 93, 101, 116, 117, 130, 149, 174, 193, 215, 219, 247, 257, 280, 281, 291, 300, 327, 332, 336, 340, 342, 353, 421, 437-438

- compréhension 38, 43-44, 58-59, 69, 142, 149, 362, 450-451

- consigne-source 435-436, 437, 445, 456

- contenu informationnel 30, 56, 65, 121

- formulation 43, 55, 61, 356, 365

- initiative/réactive 246, 248-250, 268, 276

- lecture 42, 53-54, 59, 437-438

- orale/écrite 68, 421, 429, 435-452

- rédaction 37, 56, 60

- transmission/distribution 38, 45, 61, 97, 130, 251, 270, 276, 334, 339, 358, 370, 390, 402, 412, 417, 421, 427

Contexte 81, 82, 88, 89, 106, 108, 115, 120, 139, 169, 378, 388, 392, 439, 445

- indice/convention de contextualisation 107, 119, 440

- contextualisation 438, 448, 457

Contrainte 120, 140, 246, 363, 366

- double contrainte 45, 56, 150, 324, 339, 355

- rituelle/cérémonielle 108, 118, 125, 126, 131, 142, 301, 323, 324, 327, 331, 335, 337, 343, 360, 383, 392, 453

- systémique 108, 126, 131, 142, 243, 301, 383

- réciproque 118, 124, 127

Contrat 38, 41, 46, 53, 131, 132, 176, 243, 244, 296, 301, 306, 327, 334, 351, 356, 369

- d'apprentissage/disciplinaire 141, 306

- didactique 45, 55, 91, 101, 140, 141-143, 282, 306, 320, 327, 334, 351, 356, 360

- local/global 142
- de parole 131-133, 141, 155, 243
- de vérité 49, 400, 454, 463
- de vraisemblance 398, 399, 454
- Conventionnalité** 325, 332, 337, 353, 356-358, 412, 413
- Conversation** 112-113, 117, 128, 136, 137, 148, 150, 155, 159, 200, 208, 213, 221, 246, 264, 302
 - Analyse conversationnelle 80, 82, 84, 88, 94, 107, 113, 156, 188, 245, 302, 377
- Coopération** 96, 98, 117, 118, 174, 256, 267, 269, 300, 311, 317, 325, 327, 329, 332, 334, 336, 337, 348, 353, 359, 361, 402
 - interaction coopérative 121, 277, 282, 318, 325, 359
 - principe de coopération 117, 159, 304, 305
- Coordination** 113, 116-118, 132, 269, 273, 279, 295
- Co-texte** 79, 187, 221, 227, 374, 378
- Culture**
 - d'apprentissage 55, 140
 - communicationnelle 133, 173
 - éducative 55, 61, 141, 173, 306, 319, 392
 - scolaire 140, 301, 433, 450, 460

D

- Définition** 271, 374
- Dépendance conditionnelle** 207, 208, 219, 228
- Description** 50, 370, 371, 373, 377, 392
- Désignation** 373, 374, 385, 386, 405, 406, 462
- Dialogal/dialogique** 31, 48, 116, 201, 207, 377,
- Dialogisme** 122, 370
- Dialogue/dilogue** 113, 133, 160, 391
- Didactique**
 - du français 152, 153, 168
 - des langues 84, 152, 153, 159, 161
 - de l'oral 151-153
- Didactisation** 160, 332, 333, 356
- Dire de dire/faire** 28, 34, 66, 92, 247, 334, 342, 405, 409
- Discours** 83, 137, 154, 157, 263, 273, 280, 287, 292, 296, 307, 314, 325, 328, 344, 359, 376, 380, 381, 392, 424
 - analyse de discours 82, 83, 110, 157
 - altération du discours 435, 439-448, 449-450, 456

- co-construction 69, 370, 380, 381
- didactique 154, 165, 172, 393
- dimension praxéologique 82, 86, 87, 382
- de formation 40
- hétérogénéité discursive 369, 370
- interdiscours 370, 388, 392
- mode discursif 369, 371, 381, 382, 386, 387, 389, 409, 453
- métadiscours 155, 159, 294, 370, 374, 381, 393
- mouvement discursif 370, 371, 404, 453
- Données**
 - corpus 178, 181, 183
 - découpage 200
 - *data first* 171, 172, 180, 184
 - *data driven* 180, 184
 - métadonnées 179
 - recueil 115, 170, 178
 - sélection 168, 171, 175, 178, 185, 186-187, 188, 200
 - situées 110, 114, 115, 170, 175, 267
 - triangulation 172

E

- Échange** 67, 112, 114, 122, 124, 128, 154, 156, 207, 209, 219-221, 225, 244, 256, 268, 279, 293, 305, 308, 309, 317, 318, 325, 326, 341, 346, 348, 356, 359, 360, 380, 385
 - enchâssé 268
 - imbriqué 268
- Écrit** (voir Oral)
- Engagement** 72, 109, 111, 134, 244, 246, 258, 279-319, 323, 342, 364, 365, 404, 463, 465
 - cognitif 292-300, 311, 314, 317, 320, 331, 438
 - degré d'engagement 280, 292, 300, 307, 318, 320
 - désengagement 258, 276, 282
 - exagéré 307, 310, 311
 - mésengagement 307-310, 352
 - praxéologique 281, 291, 295, 319
 - simulé 310, 311, 319
 - socio-didactique 300-307, 317, 320
- Énonciation** 79, 82, 99, 122, 328, 344, 373, 380, 413, 438
 - double énonciation 147
 - instance énonciative 48, 49, 147
 - linguistique énonciative 122
 - modalités d'énonciation 290
 - positionnement énonciatif 329, 347, 352

- prise en charge énonciative 49, 54, 64, 158, 344, 375, 381, 463

Énumération 50, 59, 386

Ergonomie 37

Espace, spatialité 135-137, 169, 229, 282, 284, 290, 304, 308, 388

Étayage/tutelle 52, 64, 148, 149, 152, 285, 286, 292, 296, 297, 298, 299, 313, 320, 331, 327, 332, 343, 350, 358, 403, 415

Ethnographie 167, 170, 172, 175, 177
- de la communication 80, 84, 96, 103, 106, 108, 160, 169

- démarche de recherche 157, 168-169

- récit 172, 180, 188

Ethnométhodologie 107-108, 126, 172, 287

Ethnométhode 108, 111, 115, 287

Éthos discursif 391-392

Évaluation

- pratique d'enseignement 37, 70, 97, 132, 139, 141, 149, 150, 153, 166, 178, 197, 230, 263

- propriété de l'interaction 89, 93, 95, 108, 117, 119, 160, 222, 247, 257, 301, 305, 334, 349, 359, 364, 405, 413

Exemplification 381, 393-404, 408, 454

- illustrative 397-400, 408

- (re)productive 393-397, 402, 403, 404, 408

- métalinguistique 400, 408

Expérience 81, 83, 89, 90, 91, 109, 119, 158, 209, 280, 452

Expert/non expert 145, 330, 340, 354, 355, 375

Explication 149, 274, 275, 311, 315, 371-375, 381, 384, 385, 387, 389-393

Explicitation 60, 61, 270, 272, 274, 285, 294, 298, 306, 320, 372-375, 383, 393, 394, 402, 428

F

Face 125, 174, 291, 324, 325, 327, 328, 331, 335, 339, 353, 355, 357, 359, 381

- désir de face (*face want*) 333, 338, 360, 365

- face positive/négative 325, 330, 332, 338, 341, 343, 344, 351, 392

Faire 34, 63-64, 71, 79, 264, 270, 280, 286, 287, 289, 291, 292, 296, 304, 310, 312, 317, 318, 319

Fiction 138, 285, 397-400, 463

- contrat de fiction 143, 454

- discours fictionnel 155, 398, 408

Figuration/face work 109, 125, 257, 291, 323, 325, 327, 328, 334, 335, 337, 342, 356, 359, 360, 361, 381, 386, 388, 389, 405

Finalité 64-65, 87, 113, 147, 148, 365, 366, 391, 407

Focalisation 134, 146, 281, 287, 294, 300, 305, 306, 309, 311, 441, 443

- bifocalisation 146

- polyfocalisation 98, 100, 134, 299, 420, 455

G

Genre

- appropriation du genre 52-53

- de discours 50-52, 83, 93, 376, 380, 381, 382, 425, 461

- d'incitation à l'action 49, 51, 84, 453, 461-463

- oral 153

- sous-genre 51

Geste/gestualité 98, 106, 123, 196, 374, 411, 413-416, 449

Guidage (voir étayage)

I

Identité 123, 126, 127, 317, 387

- identités situationnelles 283, 320, 365, 433, 468

- négociation des identités 386

Illocution (valeur, force) 49, 51, 64, 71-72, 79, 84, 91, 99, 130, 131, 249, 297, 326, 330, 335, 347, 355, 373, 374, 379, 381, 387, 433

Image 55, 80, 118, 123, 125, 324, 325, 331, 333, 339, 351, 352, 365, 391

Imaginaire

- dialogique 381, 391

- de transmission 391, 392

Implicite 91, 120, 142, 273, 289, 290, 297, 305, 314, 349, 350, 353-356, 357, 358, 404

Implicature conversationnelle 91

Incursion 156

Indexicalité 115, 119, 146, 413, 416

Inférence 60, 78, 82, 95, 98, 117, 118, 120, 289, 295, 355, 349, 354, 456, 460, 463

Injonction 30, 65, 196, 249, 257, 261, 263, 265, 268, 269, 277, 282, 285, 300, 302, 303, 305, 306, 320, 328, 332, 333, 346, 349, 350, 352-356, 360, 372, 374, 381, 389

Insécurité/sécurité

- dans l'apprentissage 351, 360, 397

- linguistique 237

Institution 106, 108, 115, 124, 127, 129, 135, 136, 140, 141, 148, 153, 229, 230, 274, 284, 301, 302, 307, 317, 327, 359, 366, 392, 450

Instruction 28, 29, 52-53, 65, 93, 257, 258, 271, 276, 328, 377

- données instructionnelles 438, 456

Intention, intentionnalité 72, 78, 81, 87-92, 95, 96, 119, 120, 131, 149, 158, 196, 227, 244, 246, 283, 288, 289, 292, 335, 347, 357, 358, 354, 364, 374, 389, 412, 456

Interaction 85, 110-111, 116, 123, 127, 170, 243, 261, 279, 288, 301, 317, 320, 323, 324, 328, 341, 379, 382

- interaction-cours 203, 204, 257, 263, 276, 364

- didactique 86, 135-160, 208, 244, 255, 256, 277, 283, 300, 306, 312, 317, 323, 328, 331, 334, 347, 360, 373, 425

- interactionnisme 103-109, 127, 392

- verbale 86, 112, 113, 115, 122, 135, 152, 153, 190, 200, 221, 246, 290

- histoire interactionnelle 202, 257, 258, 285, 339, 348, 364, 466

- linguistique des interactions 110-116, 125

- structuration 110-111, 120, 155, 156, 157, 197, 200-228, 245, 320, 363, 382, 413, 416

- unités de l'interaction 111, 156, 200-228, 249, 413

Interactivité 112, 256, 319

Intercompréhension/entente 69, 80, 90, 94, 95, 119, 120, 121, 127, 138, 152, 195, 279, 273, 283, 285, 295, 327, 355, 366, 375, 379, 382, 387, 388, 394, 400, 407, 412, 414, 416, 463

Interlocution 112, 127-133, 134, 146, 254, 257, 262, 267, 283, 295, 300, 307, 319, 311, 312, 318, 320, 354, 356, 381, 382

Interprétation 80, 81, 88, 89, 90, 93, 95, 97, 104, 110, 118, 119, 141, 169, 273, 301, 351, 357, 358, 366, 374, 378, 434, 463

- interprétation des consignes 54, 55, 64, 69, 342, 354-355, 357

- linguistique interprétative 82, 107, 111, 120, 168

- processus interprétatif 107, 117, 120, 354, 355, 357

Intersubjectivité 82, 89, 90, 119, 122, 125, 127, 346, 365, 387

Intervention 112, 159, 187, 191, 209, 219, 220, 222-224, 245, 250, 252, 355, 375

J

Justification 371, 384, 385, 386, 389, 406, 407

L

Langage 78-82, 91, 96-97, 98, 99, 103, 107, 111, 112, 113, 370, 400, 423

Littérature 68

M

Marqueur

- de planification 251, 274,

- de structuration 212, 213, 215, 251, 257, 373

Matérialité

- didactique 285-287, 320, 415, 467

- textuelle 58-59, 62

Maxime conversationnelle 117, 304, 305, 325, 329, 357

Médiation langagière 72, 99, 126, 147, 148, 283, 457

Métacommunication 155, 159, 266, 276, 294, 341, 356, 364, 388-391, 408, 463

Méthodologie d'enseignement 40, 43, 44, 100, 107, 166, 231, 232, 238, 302, 305, 414, 421, 425

Méthodologie de la recherche 86, 87, 96, 97, 100, 104, 106, 107, 113-115, 121, 156, 161, 184, 186, 226, 239, 240, 334

- hypothèse *a priori/a posteriori* 166, 170, 172, 184

- contrôle des données 166, 167, 171

- variables, catégories 166, 167, 168, 170, 172, 240, 252

- observation participante 166, 167, 168, 176

- démarche compréhensive 168, 171
- généralisation 170, 171
Modalisation 335, 336, 337, 340, 349, 357, 359, 374, 375, 381, 437, 440
Monologal/monologique 48, 72, 116, 201, 223, 254, 276, 277, 307, 363, 364, 448
Motif 80, 81, 88, 90, 92, 158, 289, 293, 319, 320, 372, 402

N

Négociation 55, 118, 120, 121, 123, 132, 133, 138, 141, 142, 151, 159, 174, 213, 225, 244, 256, 285, 329, 334, 353, 354-358, 385, 386, 388, 402, 407, 450, 460
- négociation conversationnelle 121, 208
Norme 31, 91, 97, 106, 126, 127, 154, 249, 283, 301, 314, 315, 425
- discours normatif 28, 40, 47, 327, 332
- interactionnelle 106, 306
- sociale 80, 126, 314
- socio-didactique 301, 306, 314
Nouveaux arrivants 174, 175, 233-236

O

Objectif 30-31, 39, 61, 117, 142, 148, 274, 286
Objet 110, 111, 113, 115, 141, 148, 284, 285, 286, 373, 41-, 417, 430
Objet didactique 31, 33-34, 153, 159-160, 280-282, 287, 290, 292, 293, 311, 373, 405, 426, 462
Obligation 27, 30, 64, 70, 77, 131, 132, 140, 141, 243, 249, 264, 269, 279, 282, 283, 301, 302, 320, 324, 336, 366, 393, 459
Observation 104, 106, 115, 167-171, 175-176, 178, 179, 184, 185, 186, 191, 195, 200, 202, 227, 228
Oral 152, 189-195, 380, 382, 424
- oral/écrit 38, 67, 114, 188, 189, 190, 411, 421-426, 431, 432, 434, 435, 437, 449, 455
Ordre 29, 91, 315, 326, 330, 334, 335, 347, 356, 374, 375, 389
Outil d'enseignement/apprentissage 43, 57-58, 425, 452

P

Paire adjacente 107, 207, 213, 219, 220

Parole 112, 152, 253, 254, 264, 282, 283, 304, 308, 309, 310, 313, 319, 320, 324, 413, 423-424
- alternance 85, 111, 131, 190, 198, 221, 243-245, 252, 259, 264-276, 277, 303
- chevauchement 85, 132, 133, 190, 221, 266-267, 271, 274, 303, 310, 380
- circulation 131-133, 243, 254-256, 260, 279, 301, 303
- sélection, (auto)allocation 131, 132, 245-248, 265, 303, 310, 314, 318, 342
- réflexive 86, 97, 100, 152, 157
Participation 105, 122, 131, 243, 244, 255, 256, 281, 283, 308, 312, 318, 320, 400
- cadre participatif 67, 128-131, 176, 198, 202, 203, 207, 244, 255, 260, 261, 274, 277, 303, 318, 363, 364, 383, 386, 408, 446, 448
- format de réception 129, 261, 352
- mode de participation 67, 104, 129, 198, 257, 262, 283, 318
- participant ratifié/non ratifié 129, 130, 131, 133, 260, 261, 264-266, 307, 386
- statut participatif 128, 129, 244, 307
Performatif 30, 79, 98, 257, 335, 375, 389, 416
Perlocution 79
Persuasion 42, 154
Phase 216, 218, 228, 251
Place 70, 101, 123-125, 139, 244, 280, 326, 340, 346, 353, 354, 356, 359, 360, 365, 382, 434
- place discursive 318, 326, 375, 381-383, 385, 409, 438
- rapport de places 123, 125, 138, 203, 382, 391, 432, 434, 450, 453
Plan 89, 93
- plan d'action 80, 290, 292, 463
Planification 52, 53, 56, 57, 60, 64-65, 72, 77, 92-94, 139, 148, 159, 218, 248, 251, 257, 260, 274, 275, 284, 288, 289, 292, 296, 317, 330, 331, 347, 358, 364, 371, 412, 425, 432
- compétence de planification 456-457
Politesse 323, 325, 329, 335, 337, 342-343, 359
- apolitesse 342
- concept de politesse 325
- (anti-)FTA/FFA 325-327, 330-333, 338, 348, 350, 352, 357
- procédés de politesse 332, 334, 342, 385
- impolitesse 349, 360

- linguistique 325
- négative/positive 325, 326, 328
- stratégie de politesse 327, 328
- Polylogue** 113, 130, 132, 133, 134, 157, 197, 245, 265, 269
- Position** 123-126, 128, 244, 280, 282, 307, 314, 318, 326, 329-341, 348, 350, 352, 353-355, 386
- position agentive 344-348, 359
- Pragmatique** 81, 83, 84, 103, 344, 378
- pragmalinguistique 68, 94
- visée pragmatique 41, 372
- Préfiguration** 31, 33, 41, 48, 92, 258, 280, 293, 320, 364, 388
- Prémises organisationnelles** 91, 109, 273, 290, 293, 298, 320, 356, 365
- Prescription** 19-20, 27-28, 34, 39, 40, 60, 64, 84, 87, 92, 93, 108, 109, 118, 124, 151, 160, 173, 174, 202, 218, 221, 228, 239, 240, 249, 266, 276, 365
- préfaçante 280, 293, 330, 349, 347, 389, 405, 408, 467
- en écho 383-388
- oralographique 425, 449
- Présupposé/sous-entendu** 88, 121, 349, 356
- Procédure** 33, 273, 290, 292, 320, 358, 374, 395, 406
- discours/texte procédural 28-29, 42, 49-50, 72, 292, 328, 408
- métaprocédural 270, 294, 358, 364, 450
- procédures de réalisation 54, 65, 72, 149, 272, 291, 297, 298, 315, 316, 387, 396, 406, 407, 414, 454, 456
- Proscription** 251, 301, 305

Q

Question 259, 259, 334, 336

Question rhétorique/pédagogique 390, 403

R

Rangs (analyse en) 204, 207, 223, 224, 379

Réaction 77, 139, 213, 219, 250, 338, 349, 353, 371

Référence 79, 80, 147, 157, 334, 373, 378, 382, 386, 398, 399, 415, 428, 433, 467

- dimension référentielle du discours/des échanges 135, 246, 371

Reformulation 54, 60, 149, 155, 222, 259, 272, 302, 330, 379, 381, 435-448, 456

Régulateur verbal/non verbal 222, 380

Relation 70, 80, 123, 125, 291, 323-329, 333, 335, 339, 342, 348, 353, 354, 358, 468

- contenu/relation 324, 359, 360
- didactique/pédagogique 45, 55, 100, 139
- interpersonnelle 70, 91, 105, 124, 126, 130, 323-329, 339, 356, 359, 360, 381, 392, 415, 434, 440, 450
- de pouvoir 326, 333, 346, 348, 351
- verticale/horizontale 123-124, 126, 326, 333, 335, 342, 359, 360, 433

Répertoire didactique 158

Représentation (sociale) 47, 55, 80, 140, 141, 158, 170, 341, 351, 366, 391, 392, 470

Représentation praxéologique 404-405

Reprise 155, 222, 275, 307, 371, 381, 435

Requête 324, 326, 334-340, 350, 358, 376, 381, 385, 393

Rituel 90, 109, 142, 151, 154, 244, 258, 264, 276, 277, 282, 283, 285, 301, 319, 320, 331, 351

- pédagogique 142, 154, 305, 399, 433
- ritualisation 155, 277, 363, 408, 465
- déritualisation 142, 151, 281

Rôle 70, 91, 123-127, 141, 142, 145, 150, 176, 203, 244, 245, 280, 283, 285, 291, 308, 311, 312, 314, 315, 317, 319, 320, 324, 326, 340, 353, 365, 383, 385, 432

- interactionnel 91, 124, 135, 358, 432
- interlocutif 129, 130, 266, 356
- praxéologique 124, 135, 283, 291, 347, 359, 364, 463
- rapport de rôles 124, 129, 455
- sémantique 344

Routine 58, 90, 93, 150, 262, 265, 273, 274, 290, 317, 358, 380

S

Savoirs 281, 288, 301, 342

- chronogenèse/topogenèse 137-140
- construction du savoir 139, 152, 288
- rapport au savoir 58, 138, 152, 291, 292, 295, 306

Scénario/script 64, 89, 118, 119, 159, 209, 298, 387, 388

Schéma/cours d'action 89, 289, 339, 405

Schéma facilitateur 154-155, 295, 408

Schématisation 47, 391

Sémiotique/plurisémiotique 79, 82, 98, 113, 128, 131, 215, 226, 227, 285, 286, 289, 326, 335, 381

- code 67, 401

- ressource/outil 106, 130, 218, 251, 288, 328, 411, 426-430, 434, 449, 460

- sémiotisation 411, 417, 421, 449

- signe 412, 423, 424, 435, 436

Sens 78, 84, 91, 95, 104, 108, 112, 116, 118, 119, 120, 146, 169, 279, 280, 289, 290, 295, 320, 355, 356, 364, 370, 391, 402, 413, 448, 452

Séquence 251-255, 275

- latérale 146, 213, 270, 271, 275, 287, 348, 354, 386, 387, 429, 450

- ouverture/clôture 204, 207, 213, 248, 249, 256-258, 276, 327, 347, 363, 364, 431

- potentiellement acquisitionnelle (SPA) 147, 358

- prescriptive 251, 252-256

- unité d'interaction 207-209, 219

- séquentialité de l'interaction 107, 140, 274, 375, 449

Signification 79, 91, 95, 109, 119, 120, 158, 279, 288, 373, 381, 412, 414, 449

Simplification 146, 445-447, 457

Situation 80, 89, 90, 91, 93, 98-99, 104, 108-109, 114, 118, 125, 129, 140, 154, 156, 176, 239, 364, 389, 391, 439, 467

- contrainte situationnelle 60, 364, 457, 469

Socialisation langagière 90, 104, 106, 126, 127, 152, 301, 306, 366, 402, 459, 469

Statut 91, 124, 125, 129, 131, 136, 145, 176, 203, 319, 326, 327, 335, 359, 364, 433, 455

Stratégie 95, 107, 148, 150, 155, 159, 193, 291, 292, 295, 320, 342, 343, 354, 382

Structuration (auto/hétéro) 146

Style, stylisation 317, 446, 456

T

Tâche 30-34, 38-39, 52, 64, 85, 86, 117, 139-140, 142, 149, 150, 151, 152, 208, 266, 270, 274, 275-276, 282, 287, 289,

292, 294, 295, 296, 298, 314, 364, 381, 387, 388, 400, 407, 408, 444, 445, 449

- altération de la tâche 444-445, 447 communicative 32-33, 65, 149

- didactique 34, 65, 249, 263, 290, 291, 305, 312, 319, 370, 378, 393, 417

- langagière 32, 64-65, 381

- macro-tâche 208, 272, 407, 462

- micro-tâche 272, 388, 403, 453

- négociation de la tâche 65, 87, 138, 160, 270, 402

- parcellisation des tâches 295-300, 374, 446, 447, 457, 460

- représentation de la tâche 58, 59, 69, 293, 375, 390, 392, 393, 397, 457

- résolution/réalisation de tâche 58, 72, 150, 155, 274, 298, 300, 315, 344, 393, 397, 402, 403, 444

- résultat de la tâche 30, 31, 33, 50, 51, 61, 85, 87, 393, 398, 434, 449

Taxème 125, 326, 353, 432

Temps 135-137, 140, 167, 169, 229, 255, 256, 273, 281, 295, 300, 311, 374, 388

- temps didactique 137, 276

Territoire 125, 324-327, 331, 332, 438

Texte 50, 82

- hétérogénéité compositionnelle 376, 379

- linguistique textuelle 376, 378, 461

- plan de texte 94, 376, 378, 394, 462

- séquence prototypique 50, 51, 375, 376-378

Thème 204, 207, 212, 246, 248, 266, 267, 285, 290, 293, 294, 299, 379, 384, 386, 391, 442-443, 462

Tour de parole 118, 131, 154, 190, 193, 212, 219, 221-222, 244, 251, 252, 279, 315, 380

Transaction 113, 207, 208, 213, 417

Transcodage 184, 188, 227, 425, 429, 432, 436

Transcription 114, 183-199, 226

Transmission 32, 85, 86, 106, 140, 225, 291, 392

- compétence de transmission 145

- discours de transmission 85, 87, 392, 450

- pratique de transmission 154, 155, 158, 240, 383, 392, 408, 412

Transposition didactique 141, 153 (voir aussi savoir)

Travail

- linguistique du travail 32, 96, 113, 307, 323, 412

- consigne de travail 37-39, 48

Type

- de texte/discours 49-50, 82, 371, 377,
381, 409

- interactionnel 124, 135-151, 160, 386,
461

Typification 88, 101, 119, 209, 388, 392

V

Variation 193, 239, 307, 318, 345, 371

Z

Zone proximale de développement
149, 276, 300

Quel que soit le contexte éducatif et didactique, il semble que l'enseignant ne puisse se dispenser de prescrire, de dire de faire et de dire, de distribuer, par le biais de consignes, des tâches aux apprenants, dans le but d'améliorer leurs compétences langagières. La prescription ressortit de la fonction d'animation et d'information de l'enseignant, en tous les cas constitue une de ses prérogatives. Elle est ainsi à la fois l'écho d'un projet porté par celui-ci et/ou par l'institution éducative et à la fois un lieu d'ajustement de l'action éducative. À ce titre, l'étude s'attache à apporter une contribution à la réflexion didactique en cernant ses enjeux d'organisation et de médiatisation de l'action globale d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi ses enjeux de socialisation langagière pour les apprenants. Elle espère également contribuer à la réflexion théorique en ouvrant l'analyse des discours en interaction à l'agir, c'est-à-dire aux multiples dimensions du processus de communication (matérialité sémiotique, objets, espace, temps, caractère incorporé du discours, rapports entre actions et discours, et dimension référentielle).

À travers un corpus enregistré, transcrit et enrichi d'observations de cours universitaires de français langue étrangère dispensés à des étudiants japonais et de cours de français langue seconde à des apprenants nouveaux arrivants au collège, nous étudions différentes facettes de l'activité de prescription en interaction : ses modes plus ou moins ritualisés de communication (organisation des échanges), sa fonction de cadrage de l'activité des apprenants, ses dimensions symboliques et interpersonnelles, ses modes et régimes discursifs, les ressources sémiotiques (orales, écrites, gestuelles, iconiques) et les procédés de reformulation qu'elle nécessite. Cette étude convoque les outils de la microsociologie, de la linguistique des interactions, de la pragmatique psycho-sociale et de l'analyse du discours.

Mots-clés : interaction didactique – discours prescriptif – action d'enseignement – contrat didactique – communication scolaire – socialisation langagière

Prescription activity in educational context. A psycho-social, discourse and pragmatic analysis of interactions in French as a foreign and a second language lessons

Irrespective of the educational context, the teacher cannot avoid resorting to orders or directives through the giving of instructions and the explanation of tasks set with the aim of improving linguistic and communicative competence in the target language. Prescription is part of the informative and managing functions of the teacher and one of his or her main prerogatives. It acts as an indication of the teaching plan and design or those of the educational institution concerned, and gives a framework to the teacher's educative action. However, prescription is also an adaptation of this action to the situation. This study hopes to contribute to the language classroom research by questioning not only issues of organisation and mediation related to the global action of teaching and learning, but also its language socialisation issues for learners. This study also hopes to contribute to language learning research by extending classroom discourse in interaction analysis to action, that is to say to the many elements of communication process (semiotic materiality, objects, space, time, embodied discourse, material activity, topics and subjective activity).

Through a corpus of recordings made of interactions as well as observations of French as a foreign language (Japanese students in a French university) and as a second language (newly-arrived pupils in a French secondary school) lessons, we analyse different features of the orders conveying activity: the more or less ritual modes of communication (turn taking and the structure of participation), the way prescription acts as a framework to the learners' activity, its symbolic and interpersonal features, its modes and discourse features, the semiotic resources (oral, written, gestural, iconic and so on) and the reformulation processes that it needs. We use the tools of microsociology, interaction linguistics, psycho-social pragmatics and discourse analysis.

Key-words: educational interaction – instructions discourse – teaching action – educational contract – classroom communication – language socialisation

Discipline : Didactique des langues et des cultures

UFR DiFLE – 46 rue St Jacques – 75005 Paris