

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 2.  
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.

*À la mémoire de mon oncle, Daniel Guillemot.*

« *C'est le manque d'imagination, en fin de compte, et l'esprit positiviste qui veulent absolument un commencement et une fin à toutes choses.* »  
Abel Gance, *Prisme*, 1930-1986, Éd. Samuel Tastet, p.82.

« *Entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre.* »  
Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2005, *Le discours en interaction*, A. Colin, p.68.

## Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'un long travail personnel qui s'est trouvé adouci par l'action visible ou invisible de certaines personnes que je veux remercier, et en tout premier lieu, ma directrice de thèse, Francine Cicurel, pour la confiance qu'elle m'a toujours témoignée, pour ses encouragements incessants et ses indications précieuses. Ma reconnaissance va aussi à Véronique Castellotti pour sa disponibilité, ses conseils, son écoute toujours attentive et amicale, tout au long de ce parcours.

Je tiens également à remercier les collègues et ami(e)s pour leurs encouragements, leurs lectures ou pour leur seule présence.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude à ma famille et à Fatayi, mon compagnon de vie, pour leur soutien indéfectible, leur foi en mon projet, et pour la liberté qu'ils m'ont toujours laissée.

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Introduction .....</b>	<b>19</b>
---------------------------	-----------

## **Partie I : Définition de l'objet de recherche**

<b>Chapitre 1 : Hétérogénéité terminologique.....</b>	<b>27</b>
1. Désignations et définitions.....	27
2. La prescription, son “amont” et son “aval” : tâche, activité et procédure .....	30
2.1 La tâche, l'activité : actions de communication ou actions d'enseignement ?...	30
2.2 Tâche et prescription .....	34
Pour reprendre... ..	35
<b>Chapitre 2 : Quelques situations de communication prescriptive .....</b>	<b>37</b>
1. Les prescriptions en milieu professionnel .....	37
1.1 Les consignes de travail .....	37
1.2 Les prescriptions en milieu professionnel éducatif .....	39
1.2.1 En situation de formation à l'enseignement des langues .....	40
1.2.2 Les prescriptions de l'activité d'enseignement .....	40
2. Les consignes de la vie quotidienne .....	41
3. Les consignes scolaires .....	43
3.1 Un outil d'enseignement et d'apprentissage .....	43
3.2 Un lieu de la manifestation du contrat didactique .....	45
Pour reprendre... ..	46
<b>Chapitre 3 : Quelles perspectives d'analyse de la prescription ? .....</b>	<b>47</b>
1. Recherche de formalisation discursive .....	47
1.1 Approche énonciative et illocutoire .....	47
1.2 Catégorisation textuelle : la prescription est-elle un genre ? Quel genre ? .....	49
2. Questions d'appropriation discursive .....	52
2.1 Appropriation d'un genre discursif en situation exolingue .....	52
2.2 La compétence de lecture et d'écriture de consignes .....	53
3. Quel traitement cognitif de cet objet ? .....	56
3.1 La consigne, un artefact cognitif .....	57
3.2 Mise en rapport de la matérialité du texte avec son traitement cognitif .....	58
4. Le domaine de l'intervention didactique .....	60
Pour reprendre... ..	62

<b>Chapitre 4 : Définition de l'objet de recherche et enjeux du projet</b> .....	63
1. Choix terminologiques et conceptuels .....	63
1.1 Deux critères de définition .....	63
1.2 Essai de conceptualisation personnelle .....	64
2. Enjeux du projet et orientations de recherche .....	66
2.1 Les modes de communication prescriptive .....	67
2.1.1 L'organisation des échanges dans l'interaction .....	67
2.1.2 La multimodalité de la communication prescriptive et ses enjeux didactiques .....	67
2.2 La compréhension des prescriptions comme activité socialisante .....	69
2.2.1 L'intercompréhension et l'interprétation des prescriptions .....	69
2.2.2 Les dimensions symboliques de la prescription .....	70
2.3 Explorer les liens entre dire et faire .....	71
2.3.1 La prescription comme action .....	71
2.3.2 Les prescriptions médiatisent et organisent l'action d'enseignement et d'apprentissage .....	72
Pour reprendre et poursuivre... ..	73

## **Partie II : Concevoir les rapports entre action, discours et interaction**

<b>Chapitre 1 : L'ordre de l'action</b> .....	77
1. Brève généalogie de la dimension praxéologique des discours .....	77
1.1 Un tour d'horizon des théories de l'action : domaines, études, notions .....	78
1.1.1 La sémantique de l'action .....	78
1.1.2 La théorie des actes de langage .....	79
1.1.3 La théorie de l'agir communicationnel .....	80
1.1.4 Quelques remarques complémentaires .....	81
1.2 Une orientation actionnelle en analyse du discours et en didactique des langues .....	81
1.2.1 L'analyse du discours à l'épreuve du concept d'action .....	81
1.2.2 Quelle place pour l'action en didactique des langues ? .....	84
2. Notions transversales, sous-jacentes et constitutives de l'action .....	87
2.1 Intention et action .....	87
2.1.1 L'ordre de l'intentionnalité .....	87
2.1.2 Comment accéder aux intentions d'action du sujet ? .....	89
2.1.3 Restrictions au concept d'intention .....	90
2.2 Action et planification .....	92
2.3 Interdépendance de l'action et de la communication .....	94
2.3.1 Deux points de vue empruntés à la pragmatique .....	94
2.3.2 Des "preuves" empiriques de cette relation .....	96
3. Un exemple de convocation des théories de l'action : les sciences de l'éducation	100
Pour reprendre... ..	101
 <b>Chapitre 2 : L'ordre de l'interaction</b> .....	<b>103</b>
1. L'entrelacs conceptuel de l'interactionnisme .....	103
1.1 Le courant anthropologique et psychologique : de Bateson à Vygotski .....	104
1.2 La prééminence du courant sociologique .....	106

2. La linguistique des interactions : objets et méthodes .....	110
2.1 Proposition de définition .....	110
2.2 L'interaction verbale .....	112
2.3 L'interaction : un discours dialogué, des principes méthodologiques .....	113
2.3.1 La primauté est-elle toujours accordée aux données orales ? .....	113
2.3.2 Perspective "écologique" et située .....	114
3. Les propriétés phare de l'interaction .....	116
3.1 De la coordination à la coopération : inter-agir pour quoi faire ? .....	116
3.1.1 La coordination des actions, propriété superordonnante de l'interaction .	116
3.1.2 L'intercompréhension, entre convention et accommodation au contexte .	119
3.2 L'individu et le social : deux faces mutuellement constitutives d'une même réalité .....	121
3.2.1 Le dialogisme, faire table rase d'une vision psychologisante de la communication .....	122
3.2.2 Les rapports de place et les enjeux interpersonnels des interactions .....	123
3.2.3 Dualité ou trilogie de l'ordre social ? .....	126
3.3 La relation multicanale d'interlocution .....	127
3.3.1 Le cadre participatif .....	128
3.3.2 Le relais contractualisé de la parole .....	131
3.4 L'action dans l'interaction : serrer davantage le lien entre dire et faire .....	133
4. L'analyse des interactions didactiques .....	135
4.1 Spécifier un type interactionnel .....	135
4.1.1 Un contexte institutionnalisé .....	135
a. Un espace-temps de communication .....	136
b. Une interaction, des contrats .....	140
c. Le contrat didactique est silencieux, mais pas muet .....	142
4.1.2 L'interaction exolingue : rapports entre interaction et acquisition .....	143
a. Vers l'interaction interlingue .....	144
b. L'asymétrie des compétences langagières et la notion d'expertise .....	145
c. Bifocalisation, double énonciation et séquences latérales .....	146
4.1.3 Des activités (de discours) au service d'une finalité d'apprentissage : une histoire de médiations .....	147
a. « Développer des stratégies de soutien » à l'apprentissage ou des conduites d'étayage .....	149
b. « Développer des stratégies de maximisation » des processus d'acquisition .....	150
4.2 Les interactions orales en classe : un détour par la DFLM .....	151
4.3 Une place privilégiée pour l'analyse des discours de la classe de langue .....	154
4.3.1 Rituels pédagogiques, pratiques de transmission de la langue/culture étrangère et « schéma facilitateur » .....	154
4.3.2 Autres approches de l'analyse des interactions didactiques .....	156
a. Approche structurale .....	156
b. La formation des enseignants .....	157
c. Les interactions comme objet d'apprentissage .....	159
Pour reprendre et poursuivre... ..	161

## Partie III : Cadrage méthodologique

<b>Chapitre 1 : Une visée ethnographique .....</b>	<b>165</b>
1. Quelle démarche de recherche pour le contexte de classe ? .....	165
1.1 Premières explorations anglo-saxonnes .....	165
1.2 La démarche ethnographique .....	168
1.2.1 Le contexte, un constituant fondamental de la recherche .....	169
1.2.2 Une place de choix pour les données .....	171
2. Récit d'un recueil de données : une posture ethnographique .....	172
2.1 La récolte des données entre démarche aléatoire et démarche rationalisante ....	173
2.1.1 Petite fabrique de données .....	173
2.1.2 Un protocole esquissé .....	174
2.1.3 L'observation .....	175
2.2 La récolte des données entre proximité et prise de distance .....	177
2.3 Des données premières aux données complémentaires .....	179
Pour reprendre... ..	180
 <b>Chapitre 2 : La constitution du corpus .....</b>	 <b>183</b>
1. La transcription des données .....	183
1.1 Le statut de la transcription n'est pas donné, mais construit .....	184
1.1.1 Une fonction de représentation .....	184
1.1.2 Les fausses évidences du processus de transcription .....	185
1.1.3 Documenter la transcription .....	186
1.2 Que transcrire ? Corpus clos/corpus ouvert .....	186
1.2.1 La sélection .....	186
1.2.2 Fidélité, Lisibilité, Efficacité : les 3 "FLE-té" .....	187
1.3 Explicitation des choix .....	189
1.3.1 Le matériau verbal .....	189
1.3.2 L'activité prosodique .....	193
a. L'accentuation .....	194
b. Les pauses, le rythme et le débit .....	194
c. Les intonations ou la courbe mélodique .....	195
1.3.3 L'activité non verbale .....	195
1.3.4 La traduction .....	198
1.3.5 L'anonymisation .....	198
2. Le découpage des données .....	200
2.1 Fonctions et enjeux du découpage .....	200
2.2 L'histoire interactionnelle : une unité non retenue .....	201
2.3 L'interaction-cours .....	202
2.4 La séquence : point nodal du découpage .....	207
2.4.1 Une unité praxéologique .....	207
2.4.2 Le découpage séquentiel des données .....	209
a. Découpage thématique .....	212
b. Découpage fonctionnel .....	212
c. Découpage des séquences du corpus .....	213
d. Affinement des critères de segmentation .....	215
2.5 Entre la séquence et l'échange, la phase .....	216
2.6 L'échange, unité interactionnelle par excellence .....	218
2.7 L'intervention plutôt que le tour de parole .....	221

2.7.1 Le statut du tour de parole .....	221
2.7.2 La pertinence de l'intervention .....	222
2.8 L'acte, unité bidimensionnelle .....	224
2.8.1 Acte de langage et acte interactif .....	224
2.8.2 Acte langagier et non langagier .....	226
Pour reprendre...	227
<b>Chapitre 3 : Deux situations de classe, un regard transversal .....</b>	<b>229</b>
1. Présentation des contextes de classe .....	229
1.1 Le corpus Japonais .....	230
1.1.1 Le contexte institutionnel .....	230
1.1.2 Les étudiants/apprenants .....	230
1.1.3 Les enseignants .....	232
1.1.4 Le travail de classe : contexte didactique et pédagogique .....	232
1.2 Le corpus Nouveaux Arrivants .....	233
1.2.1 Le contexte institutionnel .....	233
1.2.2 Le contexte sociolinguistique .....	236
1.2.3 Le travail de classe : contexte didactique et pédagogique .....	238
2. Un regard croisé sur ces deux contextes de classe .....	239

## **Partie IV : La prescription, activité organisatrice de l'enseignement et de l'apprentissage**

<b>Chapitre 1 : La prescription, archétype de la communication didactique ? .</b>	<b>243</b>
1. Contrat de parole, contrat didactique et modalités de circulation des échanges .....	243
2. L'organisation des échanges .....	245
2.1 Quelle structuration des échanges ? .....	246
2.1.1 La consigne, une intervention initiative ou réactive .....	246
2.1.2 Structuration selon différents canaux de communication .....	250
2.2 Mesure quantitative de la parole prescriptive et indices de la circulation de la parole .....	251
3. Différents degrés de contrôle et d'interactivité dans les séquences prescriptives ...	256
3.1 Une séquence ritualisée, la clôture .....	256
3.2 Une activité de communication horizontale ... très verticale .....	259
3.3 Îlots de participation et contraintes techniques : une séquence au laboratoire de langue .....	261
3.4 Vers un « état de parole prescriptive ouvert » ? .....	264
3.4.1 Mécanismes de prise de parole .....	264
a. Allocation de la parole .....	265
b. Infractions aux règles et prescription .....	266
3.4.2 Circulation de la parole et co-action .....	269
3.4.3 Labilité du cadre participatif et maintien de la planification .....	274
Pour reprendre ... ..	276
<b>Chapitre 2 : La prescription comme cadrage de l'activité de classe .....</b>	<b>279</b>
1. Requérir l'engagement dans le faire didactique .....	280
1.1 Se mettre au travail .....	280
1.2 Façonner l'agir apprenant .....	283
1.2.1 Stabiliser un environnement .....	284

1.2.2 Orienter vers une “matérialité didactique”	285
1.2.3 Mettre en discours la planification	288
1.2.4 Borner l’activité didactique	289
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	290
2. Nature de l’engagement requis dans les consignes	291
2.1 Engagement cognitif	292
2.1.1 Dire et planifier le faire didactique	292
2.1.2 La parcellisation contextuelle du faire	296
2.2 Engagement socio-didactique	300
2.2.1 Une demande de conformité au contexte socio-didactique	302
2.2.2 Un rappel des règles de prise de parole et du cadre participatif requis	303
2.2.3 Une demande d’orientation et de focalisation vers la tâche didactique	305
3. Postures et degrés d’engagement des apprenants : une étude de quelques cas	307
3.1 Tayeb ou le « mésengagement »	307
3.2 Choukri, un engagement exagéré ou simulé	310
3.3 Malik ou le rôle de “bon élève”	312
3.4 Touria, assistante de l’enseignante	315
3.5 Synthèse de l’étude	317
Pour reprendre...	319

<b>Chapitre 3 : Relation interpersonnelle et enjeux symboliques de la prescription</b>	<b>323</b>
1. Relation interpersonnelle, politesse et prescription	323
1.1 Demande d’action et figuration	323
1.2 La politesse en contexte de classe	326
2. La politesse comme “agent” de coopération	329
2.1 Face aux choix non négociables de l’enseignant	329
2.2 Dans la relation d’aide	330
2.3 Quand l’embarras de l’apprenant est “didactisé” et écarté par une prescription normative	332
2.4 Favoriser la relation coopérative : étude des requêtes indirectes et autres procédés de politesse	334
3. Manifestations de l’autorité professorale	339
3.1 En présence d’un tiers, la dissymétrie refait surface	340
3.2 L’efficacité didactique avant tout	340
3.2.1 Les droits sont outrepassés	341
3.2.2 L’interaction ne progresse plus	341
3.3 Positions agentives : à qui profite l’action prescrite ?	344
4. Prescription et communication conflictuelle	348
4.1 Impatience professorale et conduites subversives des apprenants	348
4.2 Exclusion symbolique et accentuation de l’insécurité dans l’apprentissage	351
4.3 Injonction allusive, négociation et enjeux de pouvoir	353
4.3.1 Négociation des places	354
4.3.2 Négociation du sens	355
4.3.3 Relation interpersonnelle et “clarté” des prescriptions	356
5. Prescription, politesse et apprentissage : pour reprendre et aller plus loin	359
<b>Bilan I : La prescription organise l’activité d’enseignement et d’apprentissage</b>	<b>363</b>

## **PARTIE V : Quelques conduites discursives et langagières de prescription**

<b>Chapitre 4 : Les conduites discursives de prescription et leur perméabilité au service de la transmission .....</b>	<b>369</b>
1. Une hétérogénéité discursive pressentie .....	369
1.1 Quelques mots sur l'hétérogénéité .....	370
1.1.1 Elle est constitutive des activités de langage .....	370
1.1.2 Quelques précisions méthodologiques .....	371
1.2 Premières descriptions : une lecture analytique intuitive .....	372
1.3. Quelle perspective et quelles catégories d'analyse pour appréhender cette hétérogénéité ? .....	376
1.3.1 Un détour par la séquence prototypique en linguistique textuelle .....	376
1.3.2 Une autre instrumentation suisse ? .....	378
1.3.3 « Le discours en terme d'activités » ou de conduites ? .....	380
a. Des activités à l'« ordre discursif » .....	380
b. De l'« ordre discursif » aux conduites discursives .....	382
2. Étude de conduites prescriptives .....	383
2.1 Une action prescrite en écho .....	383
2.1.1 Responsable administrative/Marinette : un échange professionnel asymétrique .....	384
2.1.2 Marinette/Sakura: un échange didactique asymétrique .....	386
2.2 « D'abord je ... simplement je vous explique », mise en discours des conduites prescriptives et métacommunication .....	388
2.2.1 Prescrire ou expliquer ? .....	388
2.2.2 Une facette de l'« ethos discursif » de l'enseignant .....	391
2.3 Procédés d'exemplification .....	393
2.3.1 L'exemplification (re)productive .....	393
a. Un aperçu de ce procédé .....	393
b. Exemplification et reconnaissance du scénario de la tâche .....	396
2.3.2 L'exemplification illustrative .....	397
a. Introduire une situation fictive .....	397
b. Tâche didactique prescrite et exemple illustratif sont parfois incompatibles .....	399
2.3.3 L'exemplification métalinguistique .....	400
2.3.4 Remarques complémentaires sur l'exemple .....	401
a. La collaboration des apprenants .....	401
b. Une conduite spécifique de Thierry .....	403
3. Quelques éléments de synthèse .....	404
3.1 Une représentation praxéologique de ces conduites .....	404
3.2 Quelle granulation des actions et quelles implications didactiques ? .....	407
Pour reprendre... ..	408
 <b>Chapitre 5 : Quelle texture sémiotique et langagière de l'activité de prescription ? .....</b>	 <b>411</b>
1. Une certaine hétérogénéité sémiotique des conduites prescriptives .....	411
1.1. Matériau verbal et non verbal de l'interaction .....	413
1.1.1 Spécifier le statut du matériau non verbal .....	413
1.1.2 Fonctionnalités de la gestualité dans l'activité discursive .....	414

1.2. Imbrication des actions et des discours .....	416
1.2.1 Une certaine « dépendance conditionnelle » ? .....	416
1.2.2 Une délicate gestion des actions et des discours .....	418
1.3. Des prescriptions « oralographiques » : quelle dialectique entre mode oral et mode écrit ?.....	421
1.3.1 De l'oralité et de l'écriture : enjeux et débats .....	422
a. Dans différentes disciplines des sciences de l'homme .....	422
b. En sciences du langage .....	423
c. En didactique des langues secondes et premières.....	425
1.3.2 Diversification et complémentarité des ressources sémiotiques mobilisées .....	426
1.3.3 Spécification des modalités du prescrire et facteurs de différenciation ....	430
2. Étude des modes de reformulation orale des consignes écrites .....	435
2.1 La reformulation comme activité de discours .....	435
2.2 Une relative redondance entre consigne écrite et consigne dans l'interaction orale .....	437
2.2.1 La lecture oralisée .....	437
2.2.2 La redondance des données instructionnelles .....	438
2.3 Mouvements d'altération de la prescription .....	439
2.3.1 Contextualisation situationnelle .....	439
2.3.2 Spécification des tâches et de leurs contenus .....	441
2.3.3 La simplification linguistique et cognitive .....	445
Pour reprendre... et pour compléter sur le plan didactique .....	448
<b>Bilan II : La prescription médiatise l'activité d'enseignement .....</b>	<b>453</b>
<b>Quelques réflexions complémentaires .....</b>	<b>459</b>
1. Prescription, socialisation, communication scolaire et apprentissage .....	459
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 .....	461
<b>Conclusion .....</b>	<b>465</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>471</b>
<b>Index des auteurs.....</b>	<b>493</b>
<b>Index des notions .....</b>	<b>497</b>

# INTRODUCTION

---

Les consignes existent dans tous les domaines. Lorsqu'on y prend garde, nous constatons qu'elles sont omniprésentes en de nombreux instants de la vie de chacun d'entre nous. Elles donnent un cadre à nos actions et enclenchent de nombreuses procédures de notre vie quotidienne ou professionnelle. Dans le domaine éducatif, tous les acteurs de l'enseignement s'accordent pour dire l'importance des consignes et de leur enjeu dans toute formation. Et quel que soit le contexte éducatif et didactique, il semble que l'enseignant, ou l'institution qu'il représente, ne puisse se dispenser de distribuer des consignes. On entend aussi ça et là des phrases comme « il n'y a pas d'enseignement sans consigne », « nos élèves ne comprennent pas les consignes », etc. La consigne est-elle si fondamentale en contexte éducatif ? Pourquoi ? Et en premier lieu, qu'est-ce que donner des consignes ? Quelles sont les implications de cet acte d'enseignement ? C'est à ces questions que nous souhaitons consacrer ce travail de thèse. La consigne peut se définir *a priori* comme l'exercice d'une contrainte, plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières. Elle ressortit de la fonction d'animation et d'information de l'enseignant, et, en tous les cas, constitue une de ses prérogatives. Elle est l'écho d'un projet porté par celui-ci et/ou par l'institution éducative et donne en quelque sorte un format à l'action éducative. À ce titre, nous souhaitons comprendre le rôle de la prescription dans l'action plus globale d'enseignement, et en particulier en quoi et comment la prescription contribue à l'action d'enseignement et d'apprentissage.

Toutefois, il ne nous semble pas que l'activité d'apprentissage seule soit contrainte par les consignes. Il existe, dans la classe, un ensemble de contraintes de divers ordres, social par exemple. En ce sens, nous avons souhaité adopter une conception large du discours de consigne. C'est la raison pour laquelle le terme de prescription

nous a paru plus adéquat, celui de consigne étant généralement réservé à l'activité strictement didactique.

L'activité de consigne ou de prescription est transversale aux disciplines et sous-disciplines : elle s'exerce dans tous les cours, toutes les classes, toutes les situations de formation. Nous avons choisi de l'étudier dans des classes de langue parce qu'étant nous-même enseignante de français langue étrangère, nous avons été confrontée à la question de la formulation et de l'interprétation des consignes, mais aussi parce que dans la classe de langue, l'enjeu communicatif et discursif est encore plus prégnant que dans d'autres classes. En effet, l'asymétrie des compétences langagières et les difficultés de compréhension y possèdent une résonance et un intérêt plus grand, comme les travaux sur l'intercompréhension du « dire » et sur les interactions exolingues ont permis de le montrer. Cependant, il nous semble qu'avec la consigne, les problèmes d'intercompréhension et d'interprétation se portent sur une dimension supplémentaire, celle du « faire », des tâches et des actions qui traversent la classe et l'activité. Comment s'organise cette compréhension du faire ? Comment l'enseignant oriente-t-il les apprenants dans l'action didactique, lorsque la compétence linguistique et langagière fait défaut ? Quelle est cette relation entre le dire et le faire, entre le discours, l'action et l'interaction ?

Nous avons déjà amorcé l'étude des consignes au cours du DEA où nous avons cherché à caractériser ce type de discours d'un point de vue formel, sans avoir le souci de la réalité sociale dans laquelle il prenait place. Il s'agit, dans ce travail universitaire, de chercher à adopter un point de vue plus processuel et plus ouvert sur les interactants et leur activité sociale, à travers un corpus enregistré et transcrit 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.

Notre travail s'organise en *cinq parties*, composées chacune de différents chapitres. La *première d'entre elles* s'attache à faire état de la littérature scientifique et des principaux questionnements attachés à la prescription. Cela constitue pour nous, et pour le lecteur nous l'espérons, une manière d'identifier, de sérier, voire d'inventorier les principaux enjeux qui lui sont généralement assignés et de les relier à nos propres préoccupations et intérêts. Ainsi, le premier chapitre pose des repères d'ordre terminologique, étymologique et notionnel afin de savoir de quoi on parle.

Un deuxième chapitre envisage la problématique en lien avec les principales situations de communication dans lesquelles la prescription est importante : le contexte professionnel, la vie quotidienne et le contexte éducatif. Ensuite, nous identifions les principales perspectives d'analyse qui retiennent l'attention et l'énergie des chercheurs (perspective linguistique, cognitive, didactique) et les champs disciplinaires dans lesquels l'étude de la prescription s'inscrit (chapitre 3). C'est à l'issue de cette exploration synoptique que nous présentons notre problématique de recherche (chapitre 4). Néanmoins, celle-ci ne s'est pas construite seulement sur cette base énumérative. Elle s'est nourrie de cette recension, certes, mais aussi de l'observation des pratiques et conduites repérables au sein des corpus et de la réflexion menée à partir de lectures théoriques correspondant à nos propres choix disciplinaires, à partir d'opportunités et de préférences théoriques.

Celles-ci sont d'ailleurs exposées dans la *seconde partie*, où nous cherchons à élaborer un cadre théorique englobant les “ingrédients” conceptuels afférents à notre problématique : le discours de prescription envisagé dans ses liens étroits avec l'action (chapitre 1) et dans la perspective de l'interaction (chapitre 2). Ces deux chapitres ne doivent pas tant se concevoir comme la cueillette d'outils descriptifs ou d'observables que nous exposons préférentiellement en début de chaque chapitre consacré aux analyses proprement dites. Ils sont plutôt une manière d'inscrire une filiation théorique au sein du vaste domaine de la pragmatique et de bâtir les fondations de notre travail. Ce positionnement s'opère en resserrant petit à petit notre champ d'investigation, en lien étroit avec notre objet. Ainsi, nous explorons tout d'abord les théories de l'action qui ont une proximité avec les sciences du langage, le discours et la communication. Nous consacrons ensuite quelques pages aux notions d'intention et de planification, qui constituent en quelque sorte l'arrière-plan de la prescription. Dans le second chapitre, nous nous positionnons d'abord dans le champ de l'interactionnisme en présentant ce que nous considérons comme les principales propriétés de l'interaction, pour restreindre ensuite notre ligne de mire aux interactions telles qu'elles sont étudiées en didactique des langues.

La *troisième partie* présente le cadrage méthodologique découlant en partie des choix et positionnements théoriques précédents et en partie de notre projet d'étude. Il s'agit d'y expliciter notre démarche ethnographique, de relater les principales phases du recueil de données et les choix, les renoncements ou les achoppements qui

l'accompagnent (chapitre 1) et qui font, selon notre approche, partie intégrante du travail de recherche. Le chapitre 2 s'attache plus particulièrement à décrire la manière dont nous avons constitué et mis en forme le corpus : sa transcription, son arpentage et son découpage. Enfin, le chapitre 3 présente les deux contextes de classe et interroge la pertinence d'une mise en relation des deux corpus.

Les deux parties suivantes sont dédiées à l'analyse du corpus. Les chapitres qu'elles contiennent sont numérotés en continu afin de donner un caractère unitaire à ces deux parties (partie 4 : chapitre 1 à 3 ; partie 5 : chapitres 4 et 5), où chaque chapitre tente d'offrir une perspective différente sur l'activité de prescrire. Ils débutent généralement par une précision de la micro-problématique que nous soulevons et des outils descriptifs nécessaires ou adéquats pour la traiter.

Dans la *quatrième partie*, nous nous intéressons aux dimensions interlocutives (chapitre 1), praxéologiques (chapitre 2) et intersubjectives (chapitre 3) de la prescription, ce qui n'exclut pas que chacune de ces dimensions soit interdépendante des autres, bien au contraire. Mais les besoins de l'analyse et la problématisation initiale nous incitaient à déterminer des angles de vues différenciés. Ainsi, nous débutons par une étude de l'organisation des échanges dans les séquences d'interaction où la prescription et l'activité de distribution de consignes dominent (circulation de la parole, formats participatifs, etc.). Elle constitue une première approche des données, un premier pas dans la compréhension de la configuration des contextes de classe. Puis, dans le chapitre 2, nous observons et analysons, à travers la convocation de la notion d'engagement empruntée à Goffman (1974), la manière dont l'enseignant cadre et configure l'activité des uns et des autres dans la classe et dans l'interaction (mise en place et conduite des activités didactiques, orientation de l'attention des apprenants, etc.). Autrement dit, dans les séquences ou échanges prescriptifs, nous analysons comment l'enseignant engage les apprenants et comment ceux-ci sont engagés dans la réalisation des activités. Enfin, le troisième chapitre s'intéresse aux dimensions symboliques du discours de prescription en interaction, c'est-à-dire à la manière dont il contribue à édifier la relation interpersonnelle entre les interactants (d'une relation coopérative à une relation conflictuelle).

La *cinquième partie* développe un angle de vue plus discursif (chapitre 4) et sémiotique (chapitre 5) de la prescription et s'attache à mettre en évidence les diverses conduites de l'enseignant censées faciliter l'interprétation du faire (ou des

tâches) et du dire (la consigne elle-même). Le chapitre 4 observe le plus précisément possible les mouvements et les régimes discursifs à l'œuvre, et se penche sur une pratique familière de la classe, l'exemplification. Cette dernière, lorsqu'elle s'applique au faire (et non plus aux dire, comme c'est plus souvent le cas dans la classe de langue), semble exiger un fonctionnement particulier. Dans le chapitre 5, nous avons élargi l'analyse à la matérialité sémiotique, dans la limite des possibilités offertes par le corpus (gestualité, mode oral et écrit, actions concrètes). Nous insistons en particulier sur l'articulation que l'enseignant opère entre les consignes rédigées du manuel de langue et les consignes orales transmises dans le flux interactionnel, et sur les modes de reformulation auxquels elle donne lieu.

Enfin, nous terminons par des réflexions complémentaires et transversales aux parties 4 et 5. Elles sont de deux sortes. L'une, dans une perspective didactique, postule le caractère socialisant de l'activité de prescription. L'autre, dans une perspective linguistique, inscrit la prescription dans la problématique des genres de discours.



# PARTIE I



## DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE



# CHAPITRE 1

---

## HÉTÉROGÉNÉITÉ TERMINOLOGIQUE

UNE PREMIÈRE DÉMARCHE de la recherche consiste à nommer son objet, à en étudier les différentes désignations, et à découvrir son ancrage sémantique en diachronie et en synchronie. Dans un premier temps, nous passons en revue les différentes désignations et définitions attachées à la notion de prescription dans plusieurs domaines et champs scientifiques. Puis nous cherchons à en élargir le réseau sémantique et conceptuel.

### 1. Désignations et définitions

Pour nommer les textes ou discours qui commandent de faire, il existe, dans la littérature scientifique comme dans le sens commun, un florilège de termes comme instruction, procédure, injonction, prescription, etc., accompagnés de leur forme adjectivale. Sont-ils synonymes ou traduisent-ils des différences de conception ?

Le terme de « prescription » est apparu d’abord dans le domaine juridique dès le XIII<sup>e</sup> siècle pour désigner le « moyen de se libérer d’une charge, d’une obligation » (1265, Justice et plaid. Ed. Rapetti)<sup>1</sup> ou le « moyen d’acquérir un droit, une propriété » (1376, *Modus et ration*). On le trouve plus tard en 1586 comme « la formule d’un médicament » (J. Suau, *Traité sur la peste*) ou chez Montaigne en 1588 (*Essais*, I, XIV, Ed. Villey-Saulnier, p. 62) dans le sens plus commun et général de « ce qui est ordonné, règle ». En tout état de cause, le terme est issu du latin *praescriptio*, dérivé de *praescribere*, signifiant littéralement « écrire avant », soit l’idée de préambule, de clause préliminaire, ou d’action “pré édictée”, qu’on peut retrouver dans le contexte de classe, quand il s’agit d’énoncer des prescriptions au moment d’entrer dans la matière-langue, avant de débiter les activités didactiques,

---

<sup>1</sup> Nous nous appuyons pour ces références sur le *Trésor de la Langue Française*, site Internet [www.atilf.atilf.fr](http://www.atilf.atilf.fr)

ou dans les instructions et recommandations pédagogiques édictées préalablement aux cours. Aujourd'hui, dans les sciences de l'éducation et du travail, la prescription fait référence aux aspects planifiés, organisés et contraints de l'action et définit l'ensemble des procédures de travail auxquelles sont censés se soumettre les acteurs au travail. Le terme est alors étroitement associé à celui de tâche.

Dans le champ des sciences du langage et de la didactique des langues, la prescription réfère essentiellement à un type de discours plus ou moins directif, visant à faire dire, faire agir. Par exemple, le discours des grammairiens prescrit le respect d'une norme (langue prescrite en sociolinguistique), le bon usage de la langue. Le *Dictionnaire de didactique des langues* de 1976 définit l'attitude prescriptive en pédagogie comme une

attitude consistant à choisir un niveau (le niveau du « bon usage ») en fonction de critères non linguistiques mais socioculturels, à le charger du prestige de la classe qui l'utilise (il est considéré comme garant de qualité), et à l'imposer au détriment de tous les autres.

En 2003, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ne retient pas l'entrée prescription ou prescrire.

Par ailleurs, on associe souvent la prescription à une autre dénomination, « dire de dire » ou « dire de faire » établie par Moirand (1986 ou 1988) dans une étude sur les discours d'une revue sur l'enseignement des langues, *Le Français dans le Monde*. Il faut l'entendre comme une action verbale, et plus précisément comme « une forme conventionnalisée d'action verbale (dire de faire) telle qu'elle est mise en œuvre dans le discours » (Filliettaz, 2004b, 156).

La psycholinguistique parlera plus volontiers de « textes procéduraux » pour mettre « l'accent sur le contenu des actions enchaînées, les procédures » (Garcia-Debanc, 2001a, 3) ou sur « le faire [plutôt] que sur son guidage, sur les instructions-injonctions et surtout sur les conseils qui l'accompagnent » (Adam, 2001b, 12). Ce choix terminologique serait à rapprocher de celui de Longacre, qui, dans une étude sur les langues des Philippines, parle de discours procédural comme étant « caractérisé par la succession logique et chronologique d'unités de base désignant les phases ou étapes successives (souvent au futur) d'un procès » (dans Garcia-Debanc, 2001b, 66). Si le terme « procédural » fait davantage référence à l'action fractionnée à réaliser, l'intérêt ne se réduit pas aux actions, à la dimension référentielle des consignes et des prescriptions. La façon dont les locuteurs se

positionnent vis-à-vis de ces actions, la “rhétorique” de cette activité de communication retient au moins autant notre intérêt.

Les tenants de la linguistique textuelle préféreront le terme de « textes instructionnels ou injonctifs », plus proche des théories pragmatiques ou linguistico-logiques, ou celui de « discours d’incitation à l’action » selon la proposition récente d’Adam (2001b). De son côté, Revaz (1997) parle de « textes d’action » comme d’un « programme potentiel d’actions à réaliser autant de fois que désiré ». Notons toutefois que la préoccupation de l’auteure se situe en priorité dans la redéfinition du récit (ses contours et ses limites) du point de vue de l’action.

Les didacticiens et/ou ergonomes parleront volontiers de « consignes » ou « textes de consignes ». Les premières formes attestées du mot remontent au XIV<sup>e</sup> siècle dans le sens de « délimiter » (*Le Robert*, 2000). La racine latine *consignare* (sceller) réfère à l’idée de consigner, de témoigner par écrit et prend un certain sens juridique. Celui-ci est à mettre en relation avec le domaine commercial, où consigner revient à établir une facture ou un bon en échange d’une somme d’argent. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, son emploi s’est appliqué au domaine militaire, à une autorité. Il indiquait « une instruction, un ordre donné à une sentinelle » (*Trésor de la Langue Française*). Aujourd’hui, l’usage courant a conservé une grande partie de ces connotations, et correspond à un ordre, à des instructions données à une personne dans l’optique qu’elle fasse, réalise quelque chose. La consigne est “transmise” et doit être “respectée”, sans doute du fait de son caractère écrit. Dans le domaine scolaire, elle a d’abord signifié une punition (« être mis à la consigne »). Aujourd’hui, elle désigne dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003, 53) « un discours visant la réalisation d’une tâche » et, dans l’ouvrage *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (1997), un « ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre ». Dans ces deux définitions, l’aspect « législatif », retenu dans les premiers usages du mot, s’estompe au profit du sémantisme de la mise en action (« tâche », « réalisation », effectuer », « accomplir », « travail », etc.).

Un autre substantif, celui d’« instruction » (« lire, donner des instructions ») paraît important à définir, ne serait-ce que d’un point de vue historique. À l’origine, il désignait les savoirs, les connaissances acquises (être instruit, avoir de l’instruction) ou aussi « l’action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou

pratiques liées à l'enseignement, à l'étude ou résultat de cette action » (*Trésor de la Langue Française*). Il porte donc davantage sur le contenu informationnel, référentiel que sur son aspect communicationnel et procédural.

Quant à « l'injonction », elle revêt un aspect plus répressif, expéditif ; elle est un « ordre, commandement précis, non négociable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces de sanctions » (*TLF*).

## 2. La prescription, son “amont” et son “aval” : tâche, activité et procédure

### 2.1 La tâche, l'activité : actions de communication ou actions d'enseignement ?

On ne peut porter de l'intérêt au discours de prescription sans évoquer des notions transversales, telles celle de tâche ou d'activité, impliquées par la consigne ou le dire de faire et que l'on rencontrera très fréquemment dans la poursuite de ce travail. Quel(s) rapport(s) entretiennent ces deux notions dans la littérature existante ? Le dictionnaire *Le Robert* (2000, 2463) propose la définition suivante de la tâche : « travail déterminé qu'on doit exécuter » ou « ce qu'il faut faire ; conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation ». Elle est à entendre dans ce dernier cas comme une mission, un devoir. Dans le domaine du travail et du point de vue de l'ergonomie, la tâche est

un résultat anticipé, fixé dans des conditions déterminées [et] n'est pas le travail mais ce qui est prescrit par l'entreprise à l'opérateur. Cette prescription s'impose à l'opérateur : elle lui est donc extérieure, elle détermine et contraint son activité. Mais simultanément, elle est un cadre indispensable pour qu'il puisse opérer : en déterminant son activité, elle l'autorise (Guérin *et al.*, 1997, 32-34).

Pour résumer, la tâche indique ce qui est à faire<sup>2</sup>, un ensemble d'objectifs à atteindre. Elle revêt un caractère obligatoire, contraignant, prescriptif, préfigurant et configurant, voire dans la définition de Guérin *et al.*, un caractère performatif (« en déterminant son activité, elle l'autorise »). Au contraire, la notion d'activité « renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat et Hoc, 1983, 50). Si la définition de la tâche est relativement

---

<sup>2</sup> Contrairement à l'activité, qui est ce qui est fait par les agents ou opérateurs ou interactants à qui on a prescrit une tâche.

limpide dans le domaine de l'analyse du travail, elle semble plus polysémique dans le domaine des sciences de l'éducation, et même floue aux dires des spécialistes de l'enseignement du français<sup>3</sup>. « [L]e terme de tâche souffre d'imprécision<sup>4</sup> » (Simard, 2002, 1) et il n'est pas toujours aisé de comprendre les rapports qui unissent tâche et activité. Pour tenter d'y voir clair, relevons d'abord ce qui fait consensus chez ces spécialistes, réunis en 2001 pour un colloque intitulé « Les tâches et leurs entours en classe de français ». Dans l'ensemble des contributions, la tâche se définit principalement selon quatre traits :

- Elle indique un faire, des actions à réaliser.
- Elle est prescriptive, c'est-à-dire qu'elle exerce des contraintes plus ou moins fortes sur l'activité des apprenants, en fonction des procédures qu'elle contient.
- Elle est finalisée : la tâche est déployée dans un ou plusieurs buts, finalités, objectifs et doit aboutir à un résultat défini.
- Elle est contractualisante, négociable et transformable.
- Elle revêt un caractère dialogique car elle met en présence au moins deux acteurs, celui qui donne la tâche et celui qui l'exécute.

D'un point de vue plus didactique, la tâche donne à voir l'objet d'enseignement, elle constitue le « moment charnière de l'activité didactique » (Simard, *ibid.*, 2). Et, à ce stade, un point différencie grandement contexte de travail et contexte d'enseignement, et pose des limites aux apports de l'analyse du travail pour la didactique : toute tâche didactique porte sur un objet de savoir à s'approprier et non seulement sur un objet à produire. Si la notion de tâche en sciences de l'éducation se trouve fortement influencée à l'heure actuelle par les travaux en analyse de travail en mettant en avant l'activité de l'enseignant et de l'apprenant, elle ne doit pas faire oublier non plus le troisième angle du « triangle didactique », l'objet disciplinaire comme la langue ou les mathématiques par exemple. Chiss (2002, 2) met en garde à ce sujet :

L'apprenant n'a pas seulement à se situer face à des tâches, mais aussi dans notre domaine, à la langue, au système linguistique et aux normes de l'enseignement institutionnel, du contexte social. L'apprenant n'est pas un ouvrier à la tâche, taylorisé et l'enseignement/apprentissage des langues, des discours n'est pas réductible à une technologie éducative.

<sup>3</sup> Chiss (2002 et 2005) interroge même la pertinence d'une telle notion en didactique du français.

<sup>4</sup> Imprécision terminologique révélatrice d'imprécision référentielle, voire conceptuelle.

Il est vrai que la langue et la culture ne sont pas comparables avec des biens matériels, qui sortent au bout d'une chaîne de fabrication, après une transformation et l'application de procédures, après l'effectuation de tâche prédéfinies. L'apprentissage s'inscrit dans des temporalités diverses (cf. Vasseur, 2005). En ce sens, les tâches peuvent scander, donner un rythme au processus d'apprentissage. Ce point de vue est à rapprocher d'un travail du réseau Langage et Travail sur les métiers du service public (EDF par exemple). Lacoste (2001) insiste sur le fait que la notion de tâche ne peut guère s'appliquer aux transactions de service, où le travail est intrinsèquement relationnel et communicationnel et les tâches essentiellement langagières. C'est aussi l'approche retenue en didactique des langues étrangères, et en particulier par les acquisitionnistes comme Porquier et Frauenfelder. Pour ces auteurs (1980, 64), la tâche est entendue comme

une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiées par la procédure. Une tâche peut donc être caractérisée par plusieurs composantes : ce que fait le sujet : l'*activité* qui lui est demandée ; dans quelles conditions : la « *procédure* » adoptée ; ce qui lui est fourni : un (des) *apport(s)* et une (des) *consigne(s)*. Toute tâche comporte une (des) activité(s) spécifique(s) comme par exemple : traduction de L1 vers LE, répétitions de phrases. [...] La consigne définit pour le sujet ce qu'il a à faire. Elle est donnée en LE ou L1 et est habituellement nécessaire à l'exécution de la tâche sauf lorsqu'elle est implicite ou familière.

Il faut y distinguer la notion d'« activité langagière » équivalente ici à l'activité de communication et de production verbale et « l'activité » demandée, comme « composante » de la tâche. La transmission des savoirs langagiers<sup>5</sup> s'opérationnalise dans la réalisation d'une ou plusieurs tâches de communication, notamment verbales, elles-mêmes transmises dans les consignes. Dans la même veine, Gajo (2001, 41) ajoute : « pour nous, toute communication s'organise en tâches, définies ou simplement validées *dans l'interaction en cours*<sup>6</sup> ». La tâche, l'activité ou la consigne, ne sont retenues que dans leur dimension émergente<sup>7</sup>, dans le procès situé de communication. L'une ne pré-existe pas forcément à l'autre et elles visent toutes, à des degrés divers, l'« efficacité communicative » (Py, 1993, 13) sans pour autant être l'expression d'un projet planifié à l'avance. Cette conception de la tâche est

---

<sup>5</sup> Soulignons toutefois que transmission ne signifie pas acquisition. L'effectuation de tâches communicatives (se présenter, par exemple) ne constitue pas forcément une condition nécessaire ni suffisante à l'appropriation. À cet égard, voir Py (1993).

<sup>6</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>7</sup> L'emploi de ce terme fait référence aux principes théoriques de l'ethnométhodologie pour qui « le sens d'une action émerge de sa situation de production, et des régulations que cette situation induit » (Filliettaz, 2002, 38).

plutôt anglo-saxonne (« *communicative task* »). Pour illustration, l’enseignant peut demander tout à coup à un apprenant d’expliquer un point de grammaire à un camarade (tâche d’explication), alors qu’il poursuit une séquence grammaticale. Il prescrit une tâche d’explication en vue de faciliter la compréhension d’un apprenant. Dans ce cas, la dimension préfigurée de l’activité d’enseignement ou d’apprentissage ne compte pas, puisque la tâche prescrite répond à un besoin de communication. Il semble que par tradition en didactique du français langue étrangère, la notion de tâche réfère avant tout à une action de communication et donc ne se distingue pas clairement de l’activité langagière. Au contraire, du côté de la DFLM, la tâche est considérée du point de vue de l’objet didactique<sup>8</sup> et des actions programmatiques et contraignantes que sa « didactisation » ou appropriation nécessite. Ainsi Dolz *et al.* (2002, 11) énoncent :

Une tâche didactique est constituée d’un ensemble de consignes qui définissent un but susceptible d’être atteint dans l’activité en classe, ainsi que les conditions concrètes d’atteinte de ce but et les actions à exécuter.

Ici, la tâche est associée à un but préexistant et à un résultat qu’il faut atteindre. Elle a un caractère préfigurant et, à ce titre, se conçoit davantage comme une modalité de l’action d’enseignement.

Si la conception de la tâche laisse entrevoir des divergences, en revanche, celle de la procédure, ou celle des modalités de réalisation, semble faire consensus : elle spécifie « les conditions concrètes d’atteinte » du but fixé ou les modalités d’effectuation des activités (oral/écrit, temps imparti, individuel/collectif, type d’informations choisies, etc.). Les procédures peuvent être déterminées dans la phase de planification, être prescrites dans les consignes et s’actualiser durant l’interaction-cours. Mais elles peuvent aussi émerger au cours de l’activité de communication.

Finalement, si l’on compare les définitions des didacticiens du français langue maternelle ou seconde (Dolz *et al.*, *ibid.*) et celles des didacticiens de français langue étrangère, on constate que les premiers mettent l’accent sur le caractère planifié, « préfigurant » de la tâche sur l’activité, en lien avec la réalisation d’objectifs. Ils la déterminent du point de vue de l’action d’enseignement et d’apprentissage par rapport à un objet didactique. Par contre, les seconds insistent sur l’activité de communication qu’occasionne une tâche, en lien avec l’objet de savoir sur lequel on

---

<sup>8</sup> Schneuwly (2002, 2) conçoit la tâche comme « ce qui fait advenir l’objet dans la situation d’enseignement, ce qui permet à l’objet d’exister, à l’enseignant de le montrer, à l’élève de le rencontrer ».

focalise ou pas. En effet, une tâche langagière peut ne pas avoir de relation directe avec l'objet didactique du moment. L'enseignant peut demander à un apprenant d'aller requérir une multiprise d'un technicien de l'établissement. Cela lui donnera l'occasion de mener une activité (ou une tâche communicative) de requête. Enfin, la position des différents didacticiens vis-à-vis de la notion de tâche se comprend aussi en fonction du contexte disciplinaire. En didactique du français langue maternelle, le caractère fortement institutionnel explique en partie le sens qu'on attribue à la tâche, aux activités et aux modalités de leur réalisation, censées cadrer assez fortement l'action d'enseignement et d'apprentissage, contrairement au français langue étrangère ou seconde, où le cadre de l'action d'enseignement et d'apprentissage est davantage subordonné aux besoins de communication et subit l'influence des disciplines de référence comme les sciences du langage.

## 2.2 Tâche et prescription

Abordons maintenant le rapport entre prescription et objet de la prescription. Selon quelle dialectique peut-on les concevoir ? On note ça et là que la tâche est comme « un condensé de prescriptions » (Schneuwly, 2002, 3), que « la consigne [fait] partie de la tâche » (Gajo, 2001, 103), que « la tâche didactique est constituée d'un ensemble de consignes » (Dolz *et al.*, *op. cit.*). Dans ces conditions, la tâche est première et englobe la consigne.

Pourtant, on trouve l'ordre inverse : « la consigne définit pour le sujet ce qu'il a à faire, par exemple, « décrivez », « racontez » » (Porquier, Frauenfelder, 1980). Il semble que le rapport d'inclusion soit réciproque. En effet, la tâche se situe du côté du faire et du « à faire », et la consigne du côté du dire<sup>9</sup>. Mais sans le dire, le « faire » ou le « à faire » n'existent pas. Autrement dit, la tâche n'existe que par sa mise en texte ou en discours. Inversement, la prescription implique nécessairement un faire. En ce sens, la prescription énonce le faire et a partie liée avec le discours. Elle est le « contenant » de la tâche, elle en est l'enveloppe verbale (ou non verbale), l'habillage énonciatif et discursif. Par ailleurs, la consigne concourt à transformer la tâche en activité. Nous rejoignons alors Cicurel (2002a, 153) lorsqu'elle énonce que « la consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants ». Et nous pensons

---

<sup>9</sup> On désigne souvent les consignes, en particulier écrites, comme des énoncés.

que, à cause de son statut d’“intermédiaire” dans le procès d’enseignement/apprentissage, elle est assez minimisée dans sa dimension discursive et communicative, au bénéfice de sa dimension cognitive ou psychocognitive. Nous aurons l’occasion de développer ceci dans les sections qui suivent.

### **Pour reprendre ...**

À la faveur de ce rapide survol terminologique, le champ référentiel et notionnel de la consigne peut être balisé selon trois points. Premièrement, l’étymologie révèle son caractère foncièrement écrit. Ensuite, son ancrage historique dans des sphères autoritaires et/ou institutionnelles de la société (armée, justice, école, etc.) en fait un discours exerçant un certain pouvoir ou une autorité sur les sujets. De ce fait, la prescription se situe dans un rapport de grande proximité avec le domaine de l’action humaine : elle engrange des actions par l’intermédiaire de tâches énoncées et, par cela, constitue elle-même une action.

Dans le domaine de l’enseignement et l’apprentissage, du français en particulier, la prescription fait référence à une activité de discours, pour laquelle on distingue un amont (la tâche) et un aval (l’activité). Toutefois, selon la tradition disciplinaire et les enjeux éducatifs, les didacticiens donneront plus de crédit à l’amont (DFLM) ou à l’aval (DFLES).

Le lecteur remarque sans doute, à ce stade du chapitre, que la terminologie n’est pas encore stable (consigne et prescription sont-ils équivalents ?). Pourtant, cet arpentage notionnel aurait dû nous permettre d’établir, en toute connaissance de cause, notre terminologie propre. Mais il nous semble qu’il n’est pas suffisant à l’issue de ce chapitre et que les enjeux théoriques et didactiques que ces notions recouvrent méritent d’être explicités davantage. C’est pourquoi nous préférons poursuivre notre recension de la littérature existant sur le sujet, quitte à conserver durant quelques pages encore ce flou et cette inconstance terminologique.



## CHAPITRE 2

---

### QUELQUES SITUATIONS DE COMMUNICATION PRESCRIPTIVE

**N**OUS NE POUVONS avoir connaissance des études existantes sur les consignes et sur la prescription, sans nous pencher sur leurs contextes d'apparition, de réception et de production, souvent porteurs d'enjeux différents mais importants pour l'existence même de la situation. De plus, l'attention momentanément portée à des contextes différents du nôtre ne peut que venir nourrir notre réflexion et notre analyse. C'est pourquoi nous focalisons tout d'abord sur les consignes en milieu professionnel (section 1), puis dans la vie de tous les jours (section 2). Nous revenons enfin aux prescriptions en milieu éducatif (section 3).

#### **1. Les prescriptions en milieu professionnel**

##### **1.1 Les consignes de travail**

Comme dans d'autres situations, les consignes au travail transmettent et dictent des tâches, des actions à réaliser. Elles sont étudiées essentiellement par les ergonomes, les psychologues du travail, qui cherchent à en améliorer l'efficacité, la performance. L'ergonomie est une "discipline-carrefour" visant à transformer les pratiques et les comportements au travail. Elle peut faire appel à la sociologie, à la linguistique, au droit du travail, etc. Elle repose essentiellement sur l'analyse des situations de travail et elle est guidée par un principe fondamental : les acteurs au travail ne font jamais ce qui est donné à faire. Autrement dit, il s'agit souvent pour les ergonomes de mesurer l'écart entre l'activité prescrite et l'activité réelle<sup>10</sup>. Cela se traduit par l'évaluation de l'utilisation et de l'efficacité des consignes, par la conception, si elles

---

<sup>10</sup> De même, pour la classe, on peut se demander si les élèves font ce que l'enseignant demande de faire. On peut aussi supposer qu'en classe de langue étrangère, dans l'interaction, l'interprétation de la consigne compte tout autant que l'exécution de l'activité demandée.

sont jugées inadéquates ou obsolètes, par l'amélioration de leur rédaction, en intervenant « à l'interface entre les utilisateurs et les rédacteurs » (Veyrac, 2001, 90). Parmi les caractéristiques des consignes de travail, Veyrac (*ibid.*) met premièrement en évidence leur statut juridique fort, du fait qu'elles sont souvent des consignes de sécurité. Elles engagent sérieusement la responsabilité des acteurs liés par un contrat. S'il n'y a pas exécution des tâches explicitées par les consignes, le contrat risque fort d'être rompu.

Deuxièmement, elles sont très nombreuses et diverses du point de vue de leur mode de transmission. Si le média vocal reste le plus utilisé, la transmission est souvent multimodale<sup>11</sup>. Cette multimodalité a des répercussions sur la compréhension des consignes car le sens des messages n'est pas équivalent selon le mode de transmission. À ce sujet, l'auteure signale que la multimodalité de communication des consignes pose des problèmes de compréhension, mais, dans le même temps, elle énonce que « les instructions émises par différents media vont pouvoir se compléter » (p. 86). Ce point de vue donne là, pour les consignes de classe de langue, matière à réflexion. En effet, retrouve-t-on cette multimodalité dans la transmission des consignes ? Y a-t-il une spécification du media et selon quel critère ? Ce questionnement est à retenir.

Troisièmement, les émetteurs sont divers en situation de travail : le véritable émetteur n'est pas toujours celui qui a rédigé la consigne. De plus, chaque niveau hiérarchique d'une organisation rédige des consignes, qu'au niveau plus bas, on sera chargé d'appliquer. Enfin, les garanties constituent une composante plus spécifique des situations de travail. En effet, la consigne est généralement suivie ou accompagnée « d'informations sur les conséquences du respect ou non respect d'une consigne » (Veyrac, *ibid.*, 82), c'est-à-dire qu'on annonce au destinataire que la tâche sera suivie de tel ou tel résultat selon qu'il la suive ou non. Cet aspect est censé influencer sur la compréhension et l'exécution de la consigne, car il donne au lecteur une vision plus claire des actions et de leurs conséquences.

Pour d'autres ergonomes (Guérin *et al.*, 1997), les prescriptions planifient le travail et permettent de définir comme centrale la tâche qui est alors

---

<sup>11</sup> La multimodalité de la communication fait référence à tous les supports empruntés par les individus pour communiquer quelque chose d'eux-mêmes et/ou à autrui : oral, écrit, mimo-gestuel, proxémique, vestimentaire, etc. La multimodalité dans la transmission des consignes concerne essentiellement les modes oral, écrit, mimo-gestuel.

un ensemble d'objectifs assignés aux opérateurs et un ensemble de prescriptions, définies de l'extérieur pour atteindre ces objectifs particuliers. Suivant les cas, elle intègre plus ou moins la définition de modes opératoires, d'instructions, de consignes de sécurité. Elle précise les caractéristiques du dispositif technique, du produit à transformer, ou du service à rendre, l'ensemble des éléments à prendre en compte pour atteindre les objectifs fixés (p. 47).

Prescriptions et consignes sont alors au service de la tâche. Mais la dimension langagière de celle-ci, condition *sine qua non* du travail, ne retient pas ici l'attention de Guérin *et al.*

Au contraire, pour Boutet, Fraenkel et Borzeix (2001), linguistes du travail, les consignes constituent un objet d'étude pertinent et central dans l'analyse du travail parce qu'elles permettent d'informer, par exemple, sur les représentations cognitives à l'œuvre pendant la rédaction ou la réalisation de tâches, sur la difficulté de la tâche ou sur la conception de l'homme au travail.

Envisagés en dehors du travail réel, ces textes sont le plus souvent traités comme des documents qu'on rassemble avec d'autres en vue de construire un corpus représentatif de telle entreprise, de telle organisation ou situation. Si on se place du point de vue du travail réel et des sujets, alors les consignes deviennent une des scissions ou une des ressources des chaînes d'activité, soumises comme l'ensemble du travail à des déplacements et des réinterprétations. De simple outil prescriptif, la consigne acquiert le statut d'ingrédient dans ce que nous nommons les « agencements organisationnels » (p.13).

Si l'ergonome s'intéresse au rôle de configuration, de structuration et d'organisation de la consigne dans le travail et dans l'activité humaine, le linguiste peut mettre ses compétences d'analyste pour « mettre en évidence des propriétés situationnelles, textuelles et linguistiques des productions langagières » (Filliettaz, 2004b, 152) au sein de l'entreprise, afin d'optimiser leur efficacité. L'ensemble des textes prescriptifs ou procéduraux qui circule dans le monde du travail (milieu hospitalier, milieu industriel, etc.) semble de plus en plus occuper une place centrale dans les processus de fabrication, de vérification, de contrôle inhérents aux normes sécuritaires drastiques imposées par la société entière, et semble imposer des modes de fonctionnement fortement configurant et contractualisant.

## 1.2 Les prescriptions en milieu professionnel éducatif

Il faut distinguer celles énoncées en situation de formation à l'enseignement des langues et celles énoncées à titre de planification de l'action éducative, autrement nommées « texte de préfiguration » (Filliettaz, 2004b).

### **1.2.1 En situation de formation à l'enseignement des langues**

Les discours de formation, en particulier de formation à l'enseignement des langues, ont fait l'objet d'analyses conséquentes à partir des années 1980. Celles-ci ont montré la pertinence et la place non négligeable occupée par les prescriptions dans ces discours. Nous faisons référence essentiellement aux travaux de Moirand (1988) sur les discours circulant dans une revue s'adressant aux professionnels du français langue étrangère. Les auteurs publiant dans cette revue entremêlent un premier discours « qui décrit/prescrit essentiellement ce qui se passe dans la classe et notamment les relations entre le professeur, les apprenants, les objets [et] un second discours qui participe d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues » (1986, 27). L'enjeu de l'étude est en réalité de comprendre ce qu'est (le discours de) la didactique des langues, en tant que domaine scientifique. En effet, ces discours véhiculent des représentations sur les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues, sur le domaine de la didactique des langues en recherche de légitimité et d'autonomie à l'époque. L'hétérogénéité des modes discursifs des auteurs révèle que les plus directifs d'entre eux se posent en praticiens expérimentés et tiennent un discours normatif (un « dire de faire »), non pas sur les usages de la langue, mais sur des comportements pédagogiques à adopter, sur des choix méthodologiques à faire. Au contraire, les moins prescriptifs se rapprochent du discours scientifique (un « faire savoir ») et écrivent des articles plus modélisants, réflexifs. Ainsi, le discours de formation est envisagé, par ceux-là même qui le tiennent, comme prescriptif et/ou compréhensif du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le premier positionnement va souvent de pair avec le rôle d'expert qu'occupe le formateur, et avec la visée didactique de rendre l'autre compétent. On remarque, à ce propos, dans les dispositifs de formation à l'enseignement (IUFM ou université), une forte demande, de la part des « se formant », de prescriptions normatives de modes d'actions, de pratiques directement réutilisables dans le contexte professionnel.

### **1.2.2 Les prescriptions de l'activité d'enseignement**

Les consignes pédagogiques, communément appelées « instructions pédagogiques » désignent l'ensemble des textes émanant d'une autorité, qui énoncent les finalités

ou les objectifs, et préfigurent les lignes d'action plus ou moins précises, les programmes de savoirs et d'actions à mettre en œuvre dans les classes. Le panel de ces prescriptions s'étend des textes officiels de l'enseignement jusqu'aux guides pédagogiques accompagnant les manuels, en passant par les divers programmes instaurés dans les institutions d'enseignement, etc. Des études en analyse de discours montrent que les textes émanant d'une autorité administrative offrent généralement une image désincarnée des acteurs impliqués. Par exemple, Plazaola Giger (2004) étudie les corrélats entre la mise en œuvre d'une leçon d'allemand à l'école primaire suisse et les recommandations officielles données par l'autorité compétente sur l'enseignement de l'allemand. Elle réaffirme que l'absence de catégorisation discursive des agents et des destinataires dans ces textes prescriptifs permet de ne heurter personne (notamment un corps professoral souvent sur la défensive) et de trouver un *modus vivendi* entre autonomie et guidance du corps professoral. Elle note toutefois que de nouvelles instructions sont souvent l'occasion pour l'autorité de « (re-)nouer un contrat entre les partenaires » (p. 195). De plus, elle indique que ces textes se présentent plutôt sous la forme « de description d'actions se déroulant sans entorses, sans agents, selon une marche à suivre bien établie, et dans la certitude du monologue déontique » (p.199). Cette dépersonnalisation permettrait de préserver les faces des enseignants et de désamorcer par anticipation tout conflit entre l'institution et les enseignants. Enfin, la mise en œuvre des principes pédagogiques et les moyens de la mise en œuvre restent souvent occultés. C'est en ce sens que les instructions officielles et autres programmes éducatifs énoncés par l'institution se révèlent finalement bien plus "préfigurants" que prescriptifs.

## 2. Les consignes de la vie quotidienne

De nombreuses études sur les textes de consignes s'appuient sur des textes issus de la vie courante : modes d'emploi, recettes, règles de jeux, notices de montage, descriptions d'itinéraires. Cela tient sans doute à « l'importance sociale et didactique des consignes » (Garcia-Debanc, 2001b, 5). Les auteurs de ces études cherchent à comprendre le fonctionnement des textes et à en améliorer la lisibilité, la compréhension et l'efficacité actionnelle. Cet ancrage dans une utilité

quotidienne, dans une visée pragmatique par conséquent, n'est pourtant pas toujours corroboré par une analyse en situation d'utilisation. En effet, ces textes sont, soit étudiés comme objets textuels en eux-mêmes, particulièrement en linguistique textuelle, soit sont l'occasion de vérifier leur efficacité, par exemple celle du rapport entre le texte et l'image dans la compréhension et l'exécution de tâches, ou la mesure du travail cognitif nécessité par une consigne. Mais on n'étudie pas forcément ce que font leurs utilisateurs en contexte, et « les écrits privilégiés dans les expérimentations psycholinguistiques ne représentent qu'une faible part de la diversité des écrits procéduraux que l'on peut rencontrer » (Garcia-Debanc, *ibid.*, 4).

Les expériences s'appuient sur un choix pertinent de variables : sujets (adultes étudiants la plupart du temps), tâches (montage, diagnostic, jeu, ...), mesures à effectuer sur la prise d'informations (durée de lecture, mouvements oculaires, rappel d'informations) ou sur l'effectuation des tâches (durée), textes fabriqués (disposition, combinaison différentes) aux fins de l'expérimentation. Les mesures réalisées sont croisées avec toutes les variables et sont confrontées aux hypothèses et postulats de départ. Ces données sont recrées *in vitro*. Les textes procéduraux fonctionnent alors, comme le dit Heurley (2001b, 52), à la manière « de stimuli ». L'ensemble des paramètres est précisément étudié puis contrôlé dans la passation des consignes. Cette artificialité tient à la nature même de la recherche et de l'objet de recherche. Elle permet de contrôler l'ensemble du dispositif du fait de sa stabilité. En condition réelle, la variation serait trop grande et donc le recueil insuffisamment fiable. Finalement, les consignes de la vie quotidienne constituent davantage des prétextes à observation de phénomènes psycho-cognitifs. Mais les retombées de ces études renseignent plus globalement sur les processus de lecture des consignes et la manière dont s'opère le passage du texte à l'action.

On pourrait aussi étendre le champ des prescriptions quotidiennes à la publicité. Celle-ci est omniprésente dans notre quotidien et, bien qu'elle relève davantage de la persuasion (dimension argumentative) que de la prescription, elle n'en demeure pas moins un discours qui vise à faire agir, à faire consommer et qui, au final, dicte certains de nos comportements ou normes de comportements ("dictature de la minceur" par exemple). Elles ne constituent pas des consignes directes, mais ont une valeur prescriptive, directive plus ou moins forte. De même, le code de la route

ou les diverses consignes de sécurité des lieux publics pourraient faire l'objet d'une attention particulière

### 3. Les consignes scolaires

#### 3.1 Un outil d'enseignement et d'apprentissage

Il est intéressant de rappeler, à l'instar de Garcia-Debanco (*op. cit.*), qu'en milieu scolaire institutionnel, la consigne est à la fois moyen et objet d'enseignement : c'est par elle notamment que se fait la transmission des savoirs et savoir-faire, au même titre que l'explication par exemple, mais elle est aussi "au programme", dans la mesure où l'étude des textes injonctifs à l'école figure dans les manuels scolaires. Les situations scolaires considérées dans les principaux travaux scientifiques sont issues, la plupart du temps, du système éducatif primaire ou secondaire français<sup>12</sup>, où la consigne est considérée par les auteurs comme un outil d'enseignement/apprentissage, comme un constituant de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage. Pour preuve, il n'est qu'à relever les titres des revues dans lesquels apparaissent les articles sur la consigne. La revue *Pratiques* (1996) intitule un de ses numéros « Des méthodes en français » et y publie deux articles intitulés « Consignes : aider les élèves à décoder » et « Lire et produire des consignes ». La consigne y est mise sur le même plan que la recherche documentaire, l'étude des textes informatifs/explicatifs comme l'article de dictionnaire, la prise de notes, autant de savoir-faire permettant l'appropriation de nouveaux savoirs. De même, la revue *Repères* (2000) titre « Les outils de l'enseignement du français », définis comme les « artefacts » nécessaires à l'enseignement/apprentissage. Si le tableau noir ou le cahier de l'apprenant sont des « outils de la classe », la consigne en est « un outil langagier ». Enfin, elle est qualifiée d'« instrument fonctionnel » (Beaucourt, 1991, 27) à « décoder », « décrypter », « saisir ». Est-ce à dire que les consignes sont des messages codés et obscurs et que leur « décodage » constitue un sésame pour l'acquisition de nouveaux savoirs ou pour comprendre ce qui se joue dans la classe ?

---

<sup>12</sup> Voir toutefois Laforge (2001) pour l'enseignement à distance pour adultes de faible qualification ou Beaucourt (1991, 1997) et Gratton (2001) pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère.

Cette rapide analyse des expressions utilisées dans les titres ou les articles montre également que les préoccupations majeures, mais relativement récentes<sup>13</sup>, autour de la consigne, concernent les problèmes de compréhension et d'interprétation des instructions. Auparavant, la consigne ne faisait pas l'objet d'une attention particulière. Zakhartchouk (2000, 62)<sup>14</sup> affirme ainsi à propos des consignes écrites :

Il faut bien dire que nombre de consignes étaient probablement plus simples qu'aujourd'hui, renvoyant par exemple en primaire à des « applications », des reprises de ce qui avait été déjà fait en cours, ou encore étaient sérieusement étayées par une reformulation orale et une explicitation du maître<sup>15</sup>.

L'intérêt pour les consignes (leur formulation et leur compréhension) a émergé en même temps que la méthodologie centrée sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement. Les problèmes de compréhension étaient imputés auparavant au manque d'attention ou de sérieux de l'apprenant. Et la perspective behavioriste, consistant à “ingérer” les éléments nouveaux de la leçon par la répétition, a été supplantée par une vision plus intégrative et plus “actionnelle”, plus autonomisante de l'apprentissage. La diversification des activités de classe et des exercices a conduit à réfléchir sur la manière de les énoncer aux apprenants. Dès lors, les problèmes soulevés par la consigne ont été peu à peu considérés pour eux-mêmes. Mais il sont souvent envisagés de façon partielle et à l'emporte-pièce : on réfléchit à ce qu'est une bonne consigne, une consigne idéale, ce qui explique peut-être qu'on trouve encore, dans la recension que nous faisons, dans les articles les plus anciens, des lieux communs comme « la consigne idéale n'existe pas », « il y a consigne et consigne », « la bonne consigne », « une consigne doit être claire et précise ». Comme le souligne Garcia-Debanco (1996), certains fantasmes sont solidement accrochés à la notion de consigne. Aujourd'hui, une vision plus élargie et plus compréhensive semble se dessiner ; on se préoccupe davantage de la consigne comme processus : processus d'élaboration, d'énonciation et de compréhension de la consigne. Ainsi, Zakhartchouk (2000, 63) propose le questionnement suivant : « à quoi pense chacun des acteurs de l'acte pédagogique, l'un lorsqu'il met en place la

---

<sup>13</sup> Les premiers ouvrages datent de la fin des années 1980.

<sup>14</sup> Zakhartchouk est enseignant de collège, formateur à l'IUFM de Picardie et rédacteur à la revue des *Cahiers Pédagogiques*. Il a réalisé une étude d'ingénierie didactique sur les consignes en classe intitulée *Lecture d'énoncés et de consignes* (1987). Cet ouvrage, réédité en 1999 sous le titre *Comprendre les énoncés et consignes*, est régulièrement cité et repris dans tous les travaux sur les consignes.

<sup>15</sup> Notons au passage que Zakhartchouk rend équivalentes consigne et tâche.

tâche scolaire, l'autre quand il la met en œuvre, tant bien que mal ? ». S'il paraît difficile d'accéder aux pensées des uns et des autres, du moins peut-on prendre davantage en considération ce qu'ils font et disent dans la classe de langue et la manière dont les consignes sont énoncées, voire négociées au sein des échanges. Toutefois, les travaux existant en didactique cloisonnent trop souvent les instances de communication (le maître doit transmettre et l'apprenant doit comprendre) et n'envisagent pas la consigne comme un acte de communication co-construit, mettant en relation d'interaction des locuteurs particuliers.

### 3.2 Un lieu de la manifestation du contrat didactique

Tous les analystes qui se sont penchés sur la consigne scolaire semblent d'accord pour situer la problématique autour de la notion de contrat. Comme dans les situations de travail, le non-respect des consignes risque d'entraîner la rupture du contrat établi entre les acteurs, du moins sa renégociation. La consigne en classe sous-tend le contrat didactique que Garcia-Debanco définit comme « négociation en partie explicite mais aussi implicite entre les attentes de l'enseignant et les représentations que s'en fait l'élève » (2001b, 3). Le contrat réfère non seulement à la relation didactique et inscrit alors la consigne comme « geste didactique » (la transmission de consignes prévoit la transmission de connaissances, de savoir-faire sélectionnés et organisés, mais aussi l'acquisition de compétences langagières) quelle que soit la matière scolaire, mais il réfère également à la relation pédagogique et définit la consigne comme « geste pédagogique » (Zakharouch, 2000). En effet, elle engage de manière plus ou moins importante les participants de l'échange. Cette remarque va dans le même sens que la distinction faite par Astolfi (1994, 200) entre contrat didactique et contrat pédagogique, puisque celui-ci « cherche à expliciter au maximum, pour les apprenants, les objectifs et exigences scolaires ». Au contraire, le contrat didactique conserve une certaine « opacité » : l'enseignant ne peut tout dire, tout expliciter, sous peine de remettre en cause la nature du contrat ; les apprenants doivent rencontrer des obstacles pour apprendre, doivent être placés en situation d'agir de façon autonome. Il y a là un paradoxe ou une double contrainte pour l'enseignant (« explicitez, mais n'expliquez pas trop »). Pour cela, le contrat didactique est un élément de la situation d'enseignement en perpétuelle transformation et redéfinition, éventuellement source de tension entre les

protagonistes ; ce qui fait dire à Beaucourt (1997, 69) qu'en classe de français langue étrangère ou seconde, où la langue peut faire défaut, la communication des consignes est une « communication à hauts risques ».

## **Pour reprendre ...**

L'entrée par la situation de communication révèle des points intéressants, susceptibles de nourrir notre réflexion pour la classe de langue. Premièrement, on peut raisonnablement penser que le caractère explicitement multimodal et en quelque sorte polyphonique des consignes de travail se retrouve en milieu didactique. En effet, l'ensemble des acteurs éducatifs<sup>16</sup>, en présence ou non, et à différents niveaux du processus d'enseignement, est chargé, à un moment ou un autre, d'énoncer ou de mettre en œuvre des prescriptions selon des modes variables de communication. Et ce point paraît tout à fait fondamental en classe de langue étrangère ou seconde où l'intercompréhension est un enjeu de communication de premier ordre.

En outre, quelle que soit la situation de communication, nous retenons 1) le caractère fortement configurant du contexte situationnel, de manière discursive ou autre, mais aussi 2) l'enjeu contractuel fort des consignes. Elles sont une des manifestations discursives du contrat établi entre les impétrants.

Par ailleurs, les consignes peuvent être prescriptives ou préfiguratives. Les premières édictent une conduite, les secondes l'orientent plus vraisemblablement en laissant une certaine marge de manœuvre à l'individu.

Enfin, les consignes sont des outils langagiers, des savoir-faire à acquérir pour accéder à d'autres savoirs et savoir-faire, mais aussi un lieu d'ancrage de la relation pédagogique instaurée par les sujets. Voyons à présent à quels types d'analyse la prescription donne lieu.

---

<sup>16</sup> Ainsi, une chaîne de prescriptions balise le processus d'enseignement/apprentissage. À la fin de cette chaîne se trouve l'apprenant, le seul à ne pas prescrire d'actions. Toutefois, dans le travail entre pairs, on observe certaines conduites prescriptives entre les apprenants.

## CHAPITRE 3

---

# QUELLES PERSPECTIVES D'ANALYSE DE LA PRESCRIPTION ?

**I**L EST POSSIBLE DE DÉTERMINER quatre orientations principales dans la littérature recensée. Nous en rapportons maintenant, dans l'ordre ci-dessous énoncé, les principaux enjeux. Un premier ensemble de travaux tente de répondre à des questions de classification, de typologisation de ces textes. Ils cherchent, pour ce faire, à les catégoriser et à mettre en lumière leur fonctionnement textuel et discursif, leurs caractéristiques linguistiques. Un second pôle, à orientation cognitive, se focalise sur les phénomènes de saisie, de compréhension et d'interprétation de ces textes. Une troisième perspective traite plus particulièrement les questions de l'acquisition du genre par des locuteurs non natifs et à leur maîtrise à travers une compétence de lecture et d'écriture et une compétence culturelle.

Enfin, une dernière orientation, qui découle directement ou indirectement des autres, se veut plus prescriptive, du moins plus interventionniste, plus normative (bonne/mauvaise consigne, remédiation proposée) et s'inscrit en lien direct avec la formation professorale.

## 1. Recherche de formalisation discursive

### 1.1 Approche énonciative et illocutoire

L'analyse du discours normatif des grammairiens réalisée par Berrendonner (1986) ou du discours de formation par Moirand (1988, 13) fournissent toutes les deux une caractéristique intéressante du discours prescriptif : il s'agit d'un « discours-miroir » consistant à

présenter à son destinataire un portrait idéal de lui-même, auquel, pour une raison ou pour une autre, celui-ci ne peut que souscrire et adhérer. On obtient ainsi de l'allocutaire que, se reconnaissant dans l'image de bon sujet qui lui

est offerte de lui-même, il se conforme du même coup aux conduites qui sont attribuées à son portrait.

Ainsi, les enseignants qui lisent *Le français dans le monde* doivent pouvoir s'identifier et se conformer aux conduites recommandées. Le « contrat énonciatif » sous-jacent dans les articles de la revue est paraphrasé de la sorte : « Moi qui sais (par statut et/ou par expérience), je vais vous dire ce que vous pouvez/devez faire ». L'auteur d'un article de la revue construit ainsi et donne à lire une représentation discursive de la situation de formation dans laquelle il se positionne. Selon Grize (1982), il construit ou co-construit une *schématisation* ou un ensemble d'images ou de représentations. Ce discours ne laisse cependant pas de place à « un contre-discours » (Moirand (1986, 31) où le lecteur pourrait ne pas adhérer aux conduites prescrites. En cela, le discours de prescription, propre à cette revue en tout cas, se place du côté des discours sans doute monologiques, mais résolument dialogique<sup>17</sup>. Autrement dit, s'il n'autorise qu'un locuteur (discours monologal), il possède cependant une structure d'échanges impliquant plusieurs énonciateurs (discours dialogique).

La prescription, notamment en situation professionnelle et éducative, fait également l'objet d'investigations de la part du groupe suisse « Langage, Action, Formation » de l'Unité de didactique des langues de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, autour de Bronckart<sup>18</sup>. Leur approche est essentiellement énonciative et praxéologique. Filliettaz par exemple détermine les caractéristiques linguistiquement préfiguratives, prescriptives et procédurales dans un texte de préfiguration de l'agir<sup>19</sup> des employés concernant les « démarches qualité » d'une entreprise pharmaceutique. Si celui-ci s'inscrit dans un cadrage situationnel bien posé (agents désignés, ancrage temporel et historique), en revanche, les documents sont peu transparents sur les énonciateurs et recourent globalement à une certaine « neutralisation des instances énonciatives » (p. 166). Adam (2001b, 22) l'avait déjà

---

<sup>17</sup> Nous nous appuyons sur la distinction opérée initialement par Roulet (1985) et que Kerbrat-Orecchioni (2001, 60, note 1) appelle une « convention terminologique arbitraire mais aujourd'hui bien admise ». Ainsi, « on utilisera les adjectifs *monologal* et *dialogal* en relation avec le nombre des locuteurs (sujets empiriques) impliqués dans la séquence envisagée (les adjectifs *monologique* et *dialogique* renvoyant au nombre de ces entités plus abstraites que sont les énonciateurs) ».

<sup>18</sup> Voir par exemple le numéro 103 des *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation* (2004) intitulé « Agir et discours en situation de travail ».

<sup>19</sup> Ce terme est conceptuellement très important et nous devrions le resituer dans son contexte théorique. Cependant, nous en traitons largement dans la partie II suivante. Nous nous contentons pour l'instant de la définition générique qu'en propose Bronckart (2005, 225) : « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde ».

remarqué à propos des textes appartenant au genre de l'incitation à l'action<sup>20</sup>, qui globalement « émanent d'un expert dont la présence énonciative est effacée », brouillent également les repères de la situation d'énonciation et laissent une place réduite, mais non inexistante au destinataire. Cet état de fait s'explique notamment par l'instauration dans ces énoncés d'un contrat de vérité et surtout d'objectivité. Le « retrait [du sujet d'énonciation] garantit le caractère non subjectif des informations fournies » (Adam, 2001b, 23). Mais cet effacement peut aussi apparaître comme paradoxal car les énoncés ou textes de consignes sont souvent chargés d'une force illocutoire<sup>21</sup> directive forte, à l'adresse du destinataire. Une première lecture flottante de notre corpus nous indique qu'en contexte de classe, les instances énonciatives ne sont pas gommées, loin s'en faut. Et si elles le sont effectivement, c'est dans une visée particulière.

## 1.2 Catégorisation textuelle<sup>22</sup> : la prescription est-elle un genre ? Quel genre ?

Les questions de catégorisation et de typologisation occupent de nombreux linguistes qui ont proposé leur modèle de typologie des textes ou des discours. Mais il semble que les tentatives ne soient jamais complètement satisfaisantes et qu'elles soient à relativiser. En effet, les catégories dépendent non seulement du point de vue et des critères adoptés pour les définir, mais en plus ne rendent pas complètement compte de la réalité des textes et des discours. Il faut par conséquent rester prudent dans le choix de telle ou telle typologie.

Les titres des publications récentes sur la consigne, comme nous l'avons précédemment explicité dans le chapitre 1, nous renseignent sur la façon de catégoriser ces objets textuels et discursifs : « les *textes* de consignes », « les *discours*<sup>23</sup> procéduraux ». Garcia-Debanc (2001a, 3-4) justifie ainsi l'appellation « discours » :

Le terme de « discours procéduraux » a été préféré ici à celui de « textes procéduraux », traditionnellement utilisé en psychologie cognitive, pour

<sup>20</sup> Y font exception, dans le corpus de textes étudiés par Adam (2001a et b), les horoscopes et certains topoguides.

<sup>21</sup> On désigne par la force illocutoire d'un énoncé « la composante qui lui donne sa valeur d'acte » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, 16).

<sup>22</sup> Les différentes sources théoriques dans lesquelles nous puisons envisagent cet objet tantôt comme des textes tantôt comme des discours. Pour notre part, nous le situons du côté des discours, c'est-à-dire comme étant inscrit dans un contexte particulier et pris en charge par un ou des locuteurs.

<sup>23</sup> C'est nous qui soulignons.

mettre l'accent sur l'incidence des contextes de production et de réception sur la production verbale et son interprétation.

En conséquence, ils sont étudiés dans le giron de l'analyse du discours d'inspiration française, visant notamment à « articuler les fonctionnements discursifs sur les conditions de production de connaissances ou sur des positionnements idéologiques » (Charaudeau, Maingueneau, 2002, 44). Notons toutefois que les textes-corpus, sur lesquels s'appuient les différentes contributions aux revues, et leurs conditions de production, sont souvent recréés pour les besoins de la recherche expérimentale.

En outre, les dénominations au pluriel sont le signe d'une certaine variété et hétérogénéité des formes et des contextes d'utilisation. Or la détermination d'un genre ou d'un type propre à la prescription implique la recherche de régularités en dépassant les différentes appellations comme « procédural », « injonctif » ou « prescriptif ». Quelles catégorisations propose-t-on pour la consigne ? Est-elle définie comme un genre de discours, c'est-à-dire un comme « type relativement stable d'énoncés lié à une sphère d'usage du langage » (Bakhtine, 1984, 265) ?

Certains linguistes parlent de « prototypes » définis par « des propriétés qui ne sont pas nécessairement partagées par tous les membres, mais que l'on retrouve au moins chez deux membres » (Kleiber 1991, 106 dans Garcia-Debanco 2001b, 71) ou d'« air de famille » « caractérisant un ensemble de similarités entre les différentes occurrences d'une même famille » (Kleiber, *ibid.*). Les analyses d'Adam paraissent les plus poussées à ce sujet car, depuis de nombreuses années, ces objets textuels procéduraux occupent sa réflexion. Dans son ouvrage *Les textes : types et prototypes* (1992), il définit, à partir de l'étude d'une recette de cuisine, le discours procédural comme prototypique de la séquence<sup>24</sup> de description<sup>25</sup>, et dégage ses principaux invariants : un thème-titre, une liste d'ingrédients (énumération des composants) et une description des actions à exécuter pour arriver au résultat désigné par le thème-titre. Cet algorithme de transformation s'opère par démultiplication (des ingrédients, des actions) et condensation (parvenir à un plat unique). Ce qui caractérise alors le texte procédural, c'est la transformation d'un état initial en un état final par le biais

---

<sup>24</sup> En 1992, l'unité texte lui paraît beaucoup trop hétérogène et complexe. Il fait alors le choix de situer la recherche d'invariants au niveau de la séquence, définie comme « une structure relationnelle préformatée d'emballage de propositions et comme [une] unité compositionnelle plus complexe que la période, mais très inférieure au texte comme unité globale » (Adam, 2001b, 20-21). Il rejette par conséquent la notion de type de texte.

<sup>25</sup> De son côté, Bouchard (1991) l'assimile au récit.

d'une série d'actions programmées et une série de régularités micro-linguistiques (prédicats actionnels, nominalisation des actions, présence d'organiseurs temporels, énonciation masquée, lexique spécialisé, segmentation typographique particulière et valeur illocutoire importante). Cependant, en 2001, Adam ne se satisfait plus totalement de cette modélisation et se demande si ces régularités sont suffisantes pour déterminer ce texte et si le niveau séquentiel est bien celui approprié. Il tente alors de définir le « genre de l'incitation à l'action » (2001b, 7) en tenant compte notamment de l'inscription socioculturelle des textes :

Je propose de regrouper sous l'architecture textuelle textes d'incitation à l'action, un ensemble de genres socio-discursifs au moins aussi vaste que le narratif pour les genres de récits, l'argumentatif pour les multiples genres de l'argumentation ou l'épistolaire pour ceux de la correspondance.

Néanmoins, il déclare par ailleurs (2001a, 19) que « les textes qui disent de/comment faire correspondent à des genres de discours proches, mais différents<sup>26</sup> ». Si l'algorithme de transformation, définissant la séquence prototypique, demeure valable pour la plupart de ces textes, le lien plus étroit qu'il tisse avec leur contexte socio-discursif l'incite à déterminer deux facteurs d'homogénéité<sup>27</sup>. Premièrement, tous ces textes « ont en commun de dire de faire en prédisant un résultat, d'inciter très directement à l'action » (Adam, 2001b, 20). Leur composante pragmatique (le discours comme acte) est donc prégnante et se décline en fonction de sa force illocutoire (du conseil à l'ordre). Deuxièmement, ils constituent un ensemble organisé de représentations d'actions liées à un thème (ou un thème-titre pour la recette par exemple). Cela leur confère une organisation typographique assez régulière et ils laissent ainsi voir – Adam parle de vi/lisibilité – “naturellement” les chaînes d'action qui les composent. Toutefois, la question de l'hétérogénéité et de la variété n'est pas réglée et Adam (2001a, 26) invite à poursuivre la description, à « étudier les genres et sous-genres propres à une pratique discursive [...] et [...] à] comparer les mêmes catégories dans leurs variations liées aux pratiques discursives et aux supports ».

---

<sup>26</sup> Il note aussi que les textes qui *disent comment faire* peuvent représenter une sous-catégorie des textes d'incitation à l'action (2001b, 13), et ceux qui *montrent comment faire* ont souvent une visée didactique (2001a, 26).

<sup>27</sup> Ces deux facteurs s'expliquent sans doute par le fait que cette « famille » de textes se situe « très précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde » (Adam (2001a, 26) se référant à Bakhtine (1984)).

Que dire justement de la pratique prescriptive en classe ? Doit-on en faire un “sous-genre” ? Un genre à part entière ? Il ne fait aucun doute qu'elle fait *a priori* partie des genres de l'incitation à l'action. Il conviendra d'en cerner les contours.

## 2. Questions d'appropriation discursive

### 2.1 Appropriation d'un genre discursif en situation exolingue

D'autres analyses se consacrent aux aspects acquisitionnels du genre instructionnel. C'est l'objet des travaux de Prodeau (1996) et Arditty et Prodeau (1999), situés à l'intersection de l'analyse des interactions et des études sur l'acquisition, et très influencés par les analyses des interactions de tutelle de Bruner (1983). Il s'agit d'observer, à travers un dispositif expérimental<sup>28</sup>, en situation de communication exolingue<sup>29</sup>, l'appropriation et la structuration, dans l'activité de discours, d'un genre consistant à donner des instructions dans deux situations, en face-à-face et en différé. L'expérience consiste à faire donner des instructions par un locuteur non natif (étude de cas d'Opal), puis par un locuteur natif (étude de cas de Pierric), à un locuteur natif, dans le but de monter un objet constitué de différentes pièces. En face-à-face, Opal structure son discours d'abord de façon rigide et est confrontée à des problèmes d'intercompréhension et de maîtrise linguistique qu'elle doit tenter de résoudre. Cela provoque des tensions dans l'interaction avec l'interlocuteur exécutant la tâche, par ailleurs expert de la langue. En effet, Opal se trouve devant la nécessité de préserver l'image qu'elle donne d'elle-même et est constamment “tirillée” entre un souci de planifier les actions à réaliser et un souci de bien s'exprimer. Cependant, la richesse de son discours augmente au fur et à mesure de l'expérience et des échanges avec l'exécutant. Et elle s'appuie à la fin de sa tâche sur la capacité d'inférence de l'exécutant. Pierric opère un autre type de structuration. Il anticipe les tâches à exécuter en rappelant sans cesse à son interlocuteur les buts de l'action à atteindre à moyen terme. Mais cela provoque des problèmes de planification l'obligeant du même coup à répéter, reprendre sans cesse son discours. Malgré cela, il réussit à

---

<sup>28</sup> Et non plus comme habituellement selon une étude longitudinale de l'évolution de l'appropriation d'une langue étrangère ou de quelques uns de ses aspects.

<sup>29</sup> La situation de communication exolingue met en présence des interactants ne partageant pas la même langue maternelle.

établir un contrat de collaboration au projet commun et à mener conjointement la tâche. En situation différée<sup>30</sup>, Pierric s'attache moins à décrire les différentes étapes et rend son discours plus cohésif. Opal développe les moyens discursifs qu'elle a sa disposition (antéposition, utilisation de subordonnées, emploi plus prononcé de verbes d'états), structure davantage son discours et multiplie redondances et précisions. Les problèmes de structuration du discours instructionnel rencontrés par les deux sujets diffèrent, notamment parce qu'Opal doit surmonter le caractère exolingue de la situation. Mais bien que les difficultés de planification de l'action concernent l'un et l'autre locuteur, elles ne se situent pas au même niveau dans leur discours. Ainsi, Pierric planifie trop et ne laisse pas l'exécutant effectuer la tâche, alors qu'Opal parvient difficilement à planifier parce qu'elle ne possède pas les moyens linguistiques et discursifs nécessaires.

Selon nous, l'intérêt de cette étude ne réside pas tant dans sa finalité acquisitionnelle que dans les enjeux situationnels (communication exolingue en face-à-face ou en différé), interactionnels (déséquilibre des rôles entre les interactants, co-construction discursive de la tâche), interpersonnels (gestion des images) et praxéologiques (planification des tâches) propres à ce discours qu'elle met en exergue, de même que leurs répercussions sur l'activité de discours et *a fortiori* sur la réalisation des tâches.

## 2.2 La compétence de lecture et d'écriture de consignes

Rappelons qu'en milieu scolaire, la consigne est devenue, depuis une quinzaine d'années, un corps de savoirs et savoir-faire académiques (un type de texte, au même titre que le récit) que l'apprenant doit s'approprier, mais constitue aussi un discours ordinaire et quotidien de la classe, participant de l'outillage méthodologique et permettant indirectement l'accès aux savoirs et savoir faire. Elle exige par conséquent la mise en œuvre de compétences complexes, notamment de lecture pour l'apprenant, de rédaction pour l'enseignant, voire des compétences culturelles ou interculturelles dans les situations exolingues.

Dans les études recensées, la priorité est donnée aux questions de « décodage »<sup>31</sup>. On entend généralement par là, la prise d'indices, le découpage des énoncés, la recherche/reconstruction d'informations, la capacité à anticiper le sens, à projeter une

---

<sup>30</sup> Mais toujours oralement.

<sup>31</sup> Par exemple, voir Zakhartchouk (1996).

action, en bref à faire « une lecture active » (Cicurel, 1991b) des consignes (de manuel par exemple). Il ne s'agit donc pas d'une « simple activité de décodage d'un message linguistique, d'accès à la littéralité » (Schneidecker, 1996, 27). Le développement d'une compétence de lecture de consignes passe, par exemple, par un approfondissement de l'étude des textes injonctifs (variété, approche sociolinguistique, linguistique – modalités, verbes), à partir de documents authentiques appartenant à la classe et à d'autres domaines, et à travers des activités de repérage, de mise en relation, de reformulation, de tri, etc. De même, cela peut donner lieu à un travail spécifique sur l'interrogation (distinction des différentes questions possibles dans une consigne), sur les présupposés des consignes (exprimer les attendus de la consigne).

Dans le domaine du FLES, les mécanismes à l'œuvre dans l'interprétation (gestes mentaux, saisie et intégration), et les problèmes (d'ordre culturel notamment) qu'ils posent, ont fait l'objet de quelques travaux de Beaucourt (1991, 1995) à Montpellier. Celle-ci mène ainsi une expérimentation avec des étudiants étrangers adultes en leur proposant un corpus de consignes écrites. Ils doivent sélectionner la consigne leur paraissant la plus compréhensible, puis expliciter les procédures de travail qu'elle contient. Les résultats donnent alors une idée sur la façon dont les étudiants s'approprient la consigne. Tout d'abord, ils en modifient la temporalité en proposant une linéarisation des procédures, et l'espace en proposant une distribution verticale de celles-ci<sup>32</sup>. En outre, la reformulation de la consigne par les étudiants constitue « une phase d'objectivation, de mise à distance de la consigne », c'est-à-dire que l'étudiant ne prend pas en charge l'énoncé (par exemple en transformant « vous devez écrire... » par « je dois écrire... »), mais se contente d'en reconnaître l'intention informative et communicative. Ainsi la reformulation ne serait qu'une traduction. Ce n'est qu'à la phase de description des procédures impliquées que l'apprenant s'investit en « je » dans l'énoncé. Pour Beaucourt (1991), l'interprétation de la consigne se fait lors de cette prise en charge énonciative de la consigne. Enfin, elle analyse la manière dont les étudiants explicitent les procédures, en fonction du profil cognitif des apprenants (auditif, visuel). Certains restituent un texte (les auditifs), d'autres un schéma (les visuels), d'autres encore proposent les deux

---

<sup>32</sup> On a là certains invariants du genre « incitation à l'action » donnés par Adam : la configuration typographique, la présentation « matérielle ».

« gestes mentaux ». L'auteure préconise une prise en compte par l'enseignant de ce travail de saisie et d'intégration-interprétation de la consigne lors de la formulation et l'entrée dans l'activité didactique.

Par ailleurs, une des causes possibles des problèmes d'interprétation est liée à la lisibilité des attentes de l'enseignant. La culture scolaire des étudiants peut parfois se heurter à celle de l'enseignant et à ses attentes. Les difficultés seront notamment d'ordre pragmatico-discursif. Par exemple, une étudiante américaine ne comprend pas pourquoi l'enseignante demande de faire un brouillon pour une rédaction afin de pouvoir revenir sur les erreurs éventuelles. Pour elle, seules comptent les idées sur le sujet. Les facteurs culturels (habitudes méthodologiques, croyances culturelles, exercices scolaires typifiés) peuvent ainsi amener à des comportements de rejet, de refus, de fuites, de détournements de la consigne. La formulation de la consigne elle-même et son caractère injonctif peut poser des problèmes d'acceptation du contrat didactique. Une étudiante se plaint ainsi d'une consigne : « au lieu de dire « vous voulez lire le texte », comme ça comme une commande [...] l'étudiant il se sent un peu stupide » (Beaucourt, 1995, 150). L'auteur pose ainsi le problème de la gestion de la relation d'enseignement et de la gestion des images réciproques, et celui de la représentation, véhiculée par la consigne, que l'enseignant se fait des étudiants. Les cours de langue étrangère sont peut-être plus révélateurs de ces problèmes car les étudiants sont en situation exolingue mais aussi "exoculturelle". Les consignes et les tâches peuvent y nécessiter un travail d'explicitation et de négociation<sup>33</sup> supplémentaire parce qu'elles sont porteuses d'une certaine culture éducative<sup>34</sup>, différente de celles des apprenants.

Finalement, l'activité de prescription en classe peut se muer, à certains moments, en objet discursif d'apprentissage, apparemment négociable et pouvant servir de tremplin à d'autres acquisitions. À ce titre, il conviendrait de mieux le connaître. Cependant, il faut noter que les principales études que nous avons recensées, s'appuient essentiellement, voire exclusivement, sur des consignes écrites et se penchent sur les problèmes de compréhension que rencontrent les apprenants. Mais

---

<sup>33</sup> Il faut entendre par négociation le travail interactionnel d'ajustement mutuel entre les interactants (portant par exemple sur le sens des énoncés échangés).

<sup>34</sup> La culture éducative se définit comme un ensemble de représentations « qui se construisent à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoient aux habitus qu'ils ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (Cadet, 2004, 65).

l'acte d'apprendre ne peut être coupé de celui d'enseigner. Ainsi, Marquilló (1993) ou Garcia-Debanc (1996) se penchent sur la rédaction des consignes et sur la planification qu'elles exigent pour l'enseignant. Par exemple, Marquilló met en regard la formulation d'une consigne d'écriture créative et les productions effectives des apprenants. Si la partie informationnelle de la consigne s'avère facilitatrice, la partie proprement injonctive laisse une certaine part d'ombre dans les attendus de la tâche (type textuel et point de vue flous notamment). Les conséquences de ces opacités se lisent dans des productions très hétérogènes au niveau pragmatique et (inter)phrastique. On note alors la corrélation entre formulation, exécution des tâches langagières et appropriation langagière. De même, Garcia-Debanc envisage la double contrainte à laquelle est soumis l'apprenant vis-à-vis de la consigne (« la production écrite oscille [...] entre un souci de conformité et un espoir de divergence par rapport à la consigne posée » (p. 71)) et ses différentes fonctions dans le processus d'écriture créative (« comme libérateur de l'imaginaire » (p. 76), « comme suscitant un jeu réglé » (p. 77), « comme exploration matérialiste du système de la langue et des signes » (p. 80)).

Si les études ne manquent pas sur les processus de compréhension/interprétation, on peut déplorer, à l'instar de Zakhartchouk (2000), le manque d'études sur le rapport entre la planification des actions d'enseignement (les choix de l'enseignant censés amener les apprenants sur la voie de l'apprentissage) et la formulation des consignes, mais peut-être surtout sur la manière dont les consignes sont ordinairement et effectivement transmises en classe, dans l'activité quotidienne.

### **3. Quel traitement cognitif de cet objet ?**

Un autre axe d'étude concerne les processus cognitifs mis en œuvre à la lecture et l'exécution des consignes. L'objectif premier de tous ces travaux sur le traitement cognitif, moteur et langagier de textes de consignes est de mettre en évidence les processus mentaux et interprétatifs qu'ils sous-tendent, mais aussi d'en améliorer la conception. La finalité est, par conséquent, à court ou moyen terme, une finalité pratique d'intervention. Par exemple, Garcia-Debanc (2001a), cherchant à déterminer le meilleur agencement des textes de règles du jeu pour une compréhension et exécution optimale, espère renseigner les éditeurs de jeux et les éditeurs scolaires.

### 3.1 La consigne, un artefact cognitif

Si la consigne était considérée ci-dessus comme outil d'enseignement et d'apprentissage, il faudrait néanmoins en amont s'interroger sur la nature de l'« outil consigne » et ses relations avec la transmission, la construction ou l'organisation des connaissances. Ainsi, Plane et Schneuwly (2000, 8), mettant en avant la dimension artefactuelle<sup>35</sup> de l'outil d'enseignement, adoptent une définition large de l'outil-consigne. En effet,

pour l'enseignant, les outils sont ceux qui lui permettent de créer – pour utiliser la terminologie de Brousseau (1988) – des milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, ceux qui permettent d'agir sur les processus psychiques de l'élève pour les transformer. [...] Pour l'élève, il s'agit d'outils lui permettant de transformer ses propres processus psychiques et qu'il doit s'approprier pour ce faire. [...] La consigne] apparaît comme un lieu charnière, qui, d'outil d'enseignement créant un milieu, devient possiblement un élément à disposition des élèves pour transformer le rapport aux objets enseignés.

La consigne est un outil de médiation (« lieu charnière »), mais aussi de transformation<sup>36</sup> des connaissances. Elle constitue en quelque sorte un « aménagement » susceptible de permettre l'appropriation et s'élaborant selon un scénario plus ou moins « schématique ».

Pour en savoir davantage sur le rôle des médiations et artefacts sur la construction des connaissances, faisons un détour momentané par les travaux sur les interactions homme-machine, et plus particulièrement ceux de Norman (1993), cogniticien américain, qui étudie le rôle de l'artefact dans le traitement de l'information et son impact sur la cognition humaine (amplification et amélioration des capacités et des connaissances humaines). Il définit l'artefact cognitif comme « un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (p. 18) et pose l'hypothèse que « l'interaction entre les individus et la tâche influence l'artefact et son usage » (p. 20). Il donne l'exemple de la *check-list* de procédures de vol aérien pour les commandants de bord. L'existence d'une liste écrite de procédures libère la mémoire des pilotes et fait place, de cette manière, à de nouvelles tâches. Ainsi, la tâche de planification des procédures est déjà réalisée. Mais penser à consulter la liste, la lire et l'interpréter, constitue des

<sup>35</sup> L'artefact désigne un « phénomène d'origine humaine, artificielle dans l'étude de faits naturels » *Le Robert* (2000). Il s'agit de considérer l'idée d'une nécessaire médiation entre l'homme et le phénomène qu'il étudie, concrétisée sous forme d'outil, d'instrument, qui prolonge les capacités humaines.

<sup>36</sup> À cet égard, nous pensons à l'algorithme de transformation des textes instructionnels proposé par Adam (1992).

tâches nouvelles permettant aux pilotes d'être beaucoup plus efficaces. La *check-list* représente une médiation structurant le rapport entre les pilotes et la machine. Pour la classe, l'"aménagement" de l'enseignement et de l'apprentissage que peut procurer les consignes est double. Premièrement, elles participent à la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de savoir. Et deuxièmement, elles contribuent, tout comme les supports pédagogiques ou le tableau par exemple, à structurer le rapport au savoir. En ce sens, comme la *check-list* des commandants de bord, du point de vue de l'enseignant comme des apprenants, la consigne, conçue par le manuel ou l'institution, est un nouvel instrument à utiliser, à reconstruire et à organiser ; elle nécessite la mise en place de routines et d'automatismes. C'est donc davantage, selon l'hypothèse émise par Plane et Schneuwly (2000) ou par Norman (*ibid.*), l'utilisation de l'artefact et la représentation de la tâche qu'il permet de se faire, qui amélioreraient l'effectuation de la tâche (et *a fortiori* la construction de connaissances) et moins l'artefact en lui-même. Cela confirme une nouvelle fois que l'intérêt se situe dans la manière effective de distribuer ou de réaliser des consignes, dans ce que les impétrants font ou ne font pas de ces prescriptions ou tâches, à commencer par la gestion interactionnelle que cela occasionne. D'autres travaux se consacrent aux aspects cognitifs et tentent de mettre au point des artefacts-consignes facilitant le traitement optimal de l'information.

### **3.2 Mise en rapport de la matérialité du texte avec son traitement cognitif**

Compte tenu de leur nature artefactuelle et de leur enjeu cognitif, on comprend l'intérêt porté à la mise en forme des consignes, à leur organisation matérielle et leurs répercussions éventuelles sur le processus cognitif. À cet effet, des expérimentations sont menées. Une première concerne le rapport entre le texte et la présence d'images dans le traitement cognitif des informations. D'autres focalisent sur la recherche de la meilleure mise en forme textuelle possible. Par exemple, Ganier, Gombert et Fayol (2001) étudient la meilleure contribution potentielle du texte et des images pour la compréhension des textes prescriptifs et l'exécution des actions. Après soumission de sujets à différentes sources d'informations combinées ou non<sup>37</sup>, et après vérification de l'impact de ces sources sur la réalisation des tâches, ils observent que les formats

---

<sup>37</sup> Texte compact seul – texte organisé seul – image seule – image fragmentée seule – texte et image organisés – textes et images non organisés.

mixtes, associant l'image et le texte, apparaissent comme les plus efficaces pour la compréhension<sup>38</sup> et l'exécution de la tâche. L'un et l'autre format sont complémentaires. Le texte seul semble plus efficace pour présenter les actions à réaliser, et fait l'objet de moins d'erreurs dans l'effectuation, alors que l'image seule semble être le meilleur format pour présenter les objets et demande un temps de réalisation plus bref. Ganier *et al.* parviennent à la conclusion que la présence de l'image faciliterait l'intégration des informations provenant de sources différentes et améliorerait la planification des actions. Le format mixte engendrerait une exécution plus rapide et plus précise des actions.

Corollairement, on cherche à connaître et à déterminer la meilleure mise en forme d'un texte de consigne (forme linguistique, typographique, "dispositionnelle") pour un traitement cognitif optimal. Ces études expérimentales testent les différentes mises en forme textuelle (où il faut réaliser une tâche de diagnostic et une tâche de montage d'un appareil) en fonction de variables comme la mémorisation (le nombre de propositions que les sujets peuvent rappeler verbalement après lecture), l'exploration visuelle (le temps de prise d'informations visuelle sur la consigne), la prise d'information sur la consigne (durée moyenne), la réalisation (durée) (Cellier et Terrier, 2001). Les résultats sont différenciés selon la tâche à réaliser. Mais globalement, le texte présenté sous forme de logigramme semble plus efficace pour la prise d'informations, mais sans effet pour la mémorisation. D'autre part, l'expérimentation, auprès d'enfants de 9 à 12 ans et d'adultes, sur la mise en forme de règles de jeux (Garcia-Debanc et Grandaty, 2001), et en particulier la mise en forme d'énumérations et ses effets sur le traitement cognitif, montre qu'une version riche du texte (texte organisé, mis en forme et combiné avec graphique et/ou image) a des incidences positives sur la mémorisation et la compréhension des éléments énumérés. Enfin, l'étude de Schmid et Baccino (2001), sur les liens entre mise en forme textuelle et stratégies de lecture, révèle que le temps de lecture est plus long au début de la lecture avec un texte mis en forme. Par contre, les lecteurs gagnent du temps en fin de lecture parce qu'une représentation mentale cohérente est construite plus facilement avec un texte mis en forme. Ils constatent aussi que le travail de

---

<sup>38</sup> Ils définissent la compréhension comme « un processus d'élaboration d'une représentation de la situation (ou modèle mental) » visant la coordination et l'intégration des informations et la coordination des connaissances du lecteur, et destiné ensuite à élaborer « un processus de représentation de la tâche, un plan d'action » (p. 47).

lecture est facilitée lorsqu'il y a cohérence entre l'organisation des informations linguistiques et l'organisation spatiale du texte.

Tous ces travaux étudient les effets de la structure textuelle sur la prise d'informations et permettent d'identifier les processus cognitifs impliqués dans la lecture/compréhension/réalisation des consignes. Ils se veulent à la fois explicatifs (comprendre les processus cognitifs en jeu) mais aussi prospectifs, dans la mesure où il y a, de façon sous-jacente, un souci d'améliorer l'efficacité des textes procéduraux. Ils participent aussi sans doute indirectement à la définition de critères dispositionnels, typographiques, organisationnels pour la typologisation. Cependant, ils sont contestables sur un point majeur.

Ils véhiculent une conception de la communication, à laquelle nous ne souscrivons pas : la formulation d'une consigne implique son exécution directement et sans détour, sans qu'il y ait "parasitage" dans la communication, selon un processus linéaire. Or, on sait depuis les recherches anglo-saxonnes sur la *Nouvelle Communication* que le processus est multidimensionnel. Les conceptions psycholinguistiques, telles qu'on les a entrevues *supra*, idéalisent en quelque sorte le processus communicationnel. Elles ne prennent pas en considération le caractère socialement et culturellement situé de ces discours et son impact sur leur lecture et leur compréhension. Ils sont décontextualisés ou "a-contextualisés", c'est-à-dire sans lien véritable avec la situation de communication dans laquelle ils sont utilisés<sup>39</sup>.

#### **4. Le domaine de l'intervention didactique**

L'ensemble des travaux à orientation didactique sur la consigne s'inscrit explicitement dans le domaine de l'ingénierie didactique, et à ce titre, recommande des activités, des dispositifs pédagogiques et didactiques. De cette façon, Zakhartchouk, dans son ouvrage de 1987, s'efforce de spécifier ce qu'est une

---

<sup>39</sup> Voir toutefois l'étude de Heurley (2001a) prenant en considération les contraintes de la situation propres aux sujets (rédacteur/concepteur et lecteur), au cadre physique, aux tâches impliquées et concevant les prescriptions comme un « processus [...] assimilable à une action sociale réalisée collectivement (*joint action*, Clark, 1996), orientée vers un but, dans laquelle le langage joue un rôle important mais non exclusif » (p. 64). Selon lui, l'efficacité d'une consigne passe, dans sa phase de rédaction, par la réduction la plus grande possible pour le lecteur, du processus d'inférence. Le concepteur doit proposer un texte procédural le plus directement exécutable. Pour cela, il doit réduire « la distance entre le « dire » et le « faire » en rendant l'activité de planification presque inutile » (p. 69). On peut supposer qu'en classe, c'est le travail oral interactif d'explicitation, de reformulation, etc. qui vient minimiser cette distance entre le dire planifié du pôle enseignant et le faire effectif du pôle apprenants.

“bonne” consigne en se basant sur les représentations des enseignants en formation et sur des extraits de manuel de langue française, concernant notamment des activités de compréhension et d'expression écrite. L'atteinte de l'objectif visé par le “faire” semble le critère principal. Une logique d'enseignement guide ces réflexions. Mais définir une “bonne” consigne implique de définir et de montrer ce qu'est une “mauvaise” consigne. Selon ses dires, les mauvaises consignes sont celles qui mélangent les compétences requises dans l'activité et mélangent les tâches, mais plus encore celles qui n'ont pas de cohérence du point de vue de l'objectif visé. C'est, en conséquence, le manque de clarté du contrat que l'auteur souligne, plutôt que le manque de clarté de la formulation de la consigne. À cet effet, il propose des éléments de remédiation, des possibilités de travail pour « mieux lire les consignes ». Zakhartchouk suggère aux enseignants de s'appliquer à la formulation des consignes et à leur articulation avec la planification. Pour cela, il préconise la mise en scène de l'épisode de formulation, à travers des scénarios, des règles. D'autre part, il invite les acteurs de la classe à réfléchir explicitement sur le sens des consignes en classe et à favoriser des démarches métacognitives, comme l'anticipation du résultat de la tâche ou la réflexion sur la formulation, des activités de remédiation (production de consignes, entraînement à la lecture, reconnaissance de certaines formes, observation d'erreurs), un travail linguistique et discursif sur le genre consigne, etc. Cependant, le pédagogue nuance le bien-fondé de ce nécessaire travail d'explicitation qui, selon lui, ne doit et ne peut être systématique. Il ajoute qu'un public d'apprenants culturellement éloigné peut être rétif à ce type de travail réflexif.

Enfin, il conseille de faire une place à une transmission différenciée, en prenant en compte les profils cognitifs, par une gestion souple des formulations, par la régulation plutôt que par l'explication. Mais tout comme les recherches de type psycho-cognitif sur la consigne, celles d'ordre proprement didactique, visant à transformer l'acte d'enseignement et d'apprentissage, ne s'appuie pas non plus sur ce que les acteurs font en classe et comment ils le font. À cet égard, Zakhartchouk (2000, 78) plaide pour « des descriptions fines de pratiques [où] il s'agirait de quitter le domaine rassurant du « travail prescrit » pour entrer dans celui du « travail réel ».

## **Pour reprendre...**

La recherche sur le fonctionnement formel du discours prescriptif montre que le contexte de sa production et sa visée influent sur sa “matérialité”, notamment au niveau énonciatif, puisque l’effacement de l’énonciateur et de l’énonciataire permet souvent une objectivation du contenu du texte. Mais cette influence s’exerce aussi au niveau illocutoire et linguistique, selon la force directive qu’il contient, et au niveau typodispositionnel, compte tenu d’une certaine séquentialité des actions.

Nous retenons que la prescription en classe fait partie du genre d’incitation à l’action, défini par Adam (2001). La compréhension/interprétation des textes prescriptifs est un enjeu très fort de la classe et de l’apprentissage. En effet, les consignes, en tant qu’outil, constituent un des vecteurs de la construction des connaissances nouvelles. C’est pourquoi certains analystes recommandent d’en faire un objet d’apprentissage, soit par l’étude de leurs caractéristiques formelles, soit en réfléchissant sur leur sens, soit sur la manière dont ils les mettent au service de leur appropriation dans le déroulement des activités de classe.

## CHAPITRE 4

---

# DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE ET ENJEUX DU PROJET

**L**A RECENSION DES TRAVAUX existant sur la prescription a quelque peu aiguisé notre regard sur ce type de discours et sur certains de ses enjeux. Elle nous a permis aussi de mettre au jour d'autres questionnements et de confirmer l'orientation que nous souhaitons prendre. C'est ce que nous explicitons dans le chapitre suivant. Dans un premier temps, nous justifions nos choix terminologiques et conceptuels (1.). Puis, à la lumière des réflexions théoriques suscitées par les trois chapitres précédents et de nos propres réflexions issues de l'observation des données, nous construisons notre problématisation et posons les principaux enjeux et directions de recherche (2.).

### 1. Choix terminologiques et conceptuels

#### 1.1 Deux critères de définition

Il ressort de la recension réalisée ci-dessus que nous pouvons envisager les consignes et les prescriptions en fonction de deux critères.

Tout d'abord, il convient de distinguer les termes du point de vue du discours et de l'action. Notre objet se situe au carrefour de l'action et du discours, ou du faire et du dire. Rappelons à cet effet les propos d'Adam (2001a) : « La particularité de cette « famille » de textes est d'être située très précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde (de la cuisine, du voyage, du jeu, de l'atelier ou du laboratoire, etc.) ».

Ensuite, les recherches didactiques sur la notion de tâche ou sur le travail enseignant<sup>40</sup> invitent à considérer un second critère : le caractère émergent ou

---

<sup>40</sup> Elles-mêmes influencées récemment par l'ergonomie et les théories de l'action.

planifié du faire et du dire. Il semble que nous pouvons différencier des énoncés à visée prescriptive en fonction d'un scénario établi à l'avance (planifié, prévu), ou au moins guidée par une finalité, et ceux énoncés *ad hoc*, c'est-à-dire au regard de ce qui se passe dans l'interaction. Si on recoupe les deux critères, nous obtenons ce tableau synoptique des désignations que nous explicitons dans la section ci-après :

	Le Faire	Le Dire <sup>41</sup>
Planifié	Tâche, procédure	Prescription(s), instruction, consigne
Émergent	Activité, procédure	Injonction, consigne, instructions

## 1.2 Essai de conceptualisation personnelle

- La *prescription* signifie toute activité de communication visant à faire produire une action ou une réaction, verbale ou non. Elle est généralement prise en charge par un énonciateur compétent et adressée à un destinataire moins compétent. Il s'agit d'un discours chargé illocutoirement d'une valeur de directivité, plus ou moins forte ou atténuée. Nous parlons de discours ou d'activité de prescription comme hyperonyme, qui recouvre par conséquent les autres désignations. D'un point de vue didactique, elle est le lieu d'articulation des attentes et des obligations des différents acteurs et peut traduire ou non le projet d'enseignement.
- La *tâche* se situe résolument du côté du faire<sup>42</sup>. Elle est plus ou moins explicitement contenue dans le dire prescriptif<sup>43</sup> censé l'opérationnaliser, la rendre vi/li-sible à l'interlocuteur (par un verbe d'action, par exemple), en l'occurrence à l'apprenant. Elle est la face praxéologique de la consigne. Ainsi,

la tâche n'a pas de réalité objective propre mais elle est toujours véhiculée par un texte oral ou écrit, et en conséquence un travail d'interprétation est toujours nécessaire de la part de l'agent destinataire pour la rencontrer (Plazaola Giger, 2002, 4).

<sup>41</sup> C'est une raison heuristique et définitoire qui nous pousse à distinguer le dire du faire. Notre position est de nous inscrire à l'intersection du dire et du faire, l'un et l'autre étant, pour ce qui nous occupe, interdépendants.

<sup>42</sup> Bien qu'elle puisse être une tâche verbale, discursive ou langagière.

<sup>43</sup> Le discours sur la tâche peut ne pas être prescriptif, mais régulateur, comme par exemple les discours de guidage, d'étayage en classe de langue. Ils se confondent parfois et il devient alors difficile de les distinguer nettement.

D'autre part, elle est planifiée, car déterminée en fonction d'objectifs préalables et de buts à atteindre.

- En revanche, il nous semble que les *procédures*, c'est-à-dire les modalités ou les conditions de réalisation d'un faire, elles aussi médiatisées par le discours, peuvent être plus ou moins prévues à l'avance. Par exemple, le caractère négociable de la tâche peut entraîner la mise en discours de modalités qui n'ont pas été prévues par l'enseignant, mais qui sont guidées plus ou moins par une finalité. Et la classe de langue n'échappe pas à l'imprévisibilité et à la spontanéité. Il est vrai que certaines tâches langagières peuvent être demandées à un apprenant sans qu'elles aient fait l'objet d'une planification de la part de l'enseignant. Il s'agit alors de ce que Gajo (dans Gajo et Mondada, 2000) appelle une « tâche communicative »<sup>44</sup>. Néanmoins, elles s'intègrent dans une finalité plus globale d'apprentissage. Enfin, la tâche didactique est fortement liée à l'objet de savoir, ou à la compétence exercée.
- Le terme de *consigne* est couramment utilisé et suffisamment transparent ; il est très souvent apparenté aux situations scolaires, éducatives ou ludiques. À cet égard, nous y recourons très largement pour désigner des énoncés prescrivant une tâche didactique. Elle correspond à l'enveloppe langagière de la tâche, et de ce fait, concourt à l'organisation de celle-ci.
- L'*instruction* désigne le contenu informationnel des consignes, ce que Porquier et Frauenfelder (1980) désignaient, du point de vue acquisitionnel, comme « apport »<sup>45</sup>.
- Enfin l'*injonction* est attachée à une utilisation discursive bien précise : elle indique des énoncés dans le *hic et nunc* de l'interaction, référant à une tâche ou une activité non pas didactique, mais plutôt pédagogique<sup>46</sup>, et à des conduites très localisées à caractère répressif, fortement directif. Elle est liée par exemple au déroulement et à la gestion des échanges et peut aussi être énoncée dans le but de “réparer” une conduite ou un énoncé inappropriés.

Pour résumer schématiquement, nous avons :

---

<sup>44</sup> Cf. section 2.1, chapitre 1, dans cette partie.

<sup>45</sup> Mehan (1979, 49) privilégie le terme d'« *informative* » pour indiquer des instructions de type informationnel.

<sup>46</sup> Nous reprenons pour la prescription la distinction entre contrat pédagogique et contrat didactique établie par Astolfi (1994) et exposée dans le chapitre 2, section 3.2 *supra*.

Discours de prescription, « dire de faire » ou « dire de dire »

(1) Consigne(s) et/ou (2) Instruction(s) et/ou (3) Procédures et/ou (4) Injonction(s)

Afin d'illustrer ces désignations, observons-les au sein du corpus, à travers un extrait. Soit dans CJ7, cet extrait de discours prescriptif, nous déterminons les différents dire de dire ou de faire en reprenant la numérotation ci-dessus :

- 11 E (4) [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*)] / (2) [ nous allons travailler aujourd'hui / avec le livre //Cham:: euh / avec le livre Champion // euh:: nous allons travailler sur l'UNITE 9 / du livre ] / (1) [donc prenez vos livres s'il vous plaît / et vous ouvrez vos livres page: l'UNITE 9] / (2) [ et nous allons travailler sur l'écrit / sur le dossier ECRIT // (13 secondes) unité 9 / et la partie / ECRIT ] / (1) [est-ce que quelqu'un peut me dire à quelle page c'est ↑ / à quelle page c'est↑ / quelle page↑ / du livre↑]

Ou dans CNA5 :

- 23 E (2) [ donc ça c'est les courses qu'elle doit acheter / et ça c'est le plan de la ville]  
 (...)
   
27 Touria (3) [on va faire des flèches↑]
   
28 E non non non / (1) [vous allez écrire un texte/] donc (1) [d'abord/ pour acheter de l'aspirine/ elle doit aller .....↑]  
 (...)
   
33 E (1) [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 (3) [il faut utiliser à chaque fois / ça / ce qu'on a vu (*fait référence à un autre photocopié*) / d'accord↓]

On peut distinguer des prescriptions désignant une tâche (« est-ce que quelqu'un peut me dire à quelle page » ou « vous allez écrire un texte ») et des prescriptions liées à l'organisation didactique et pédagogique au sein de la classe (« on ne parle qu'en français »).

## 2. Enjeux du projet et orientations de recherche

À la lumière des études sur la prescription, de notre propre observation flottante du corpus et de nos intuitions, nous dégagons trois pôles principaux d'intérêt. Le lecteur ne doit pas y reconnaître une stricte structuration de notre travail, mais plutôt

trois problématisations découlant de l'objet de recherche et dessinant les axes de notre projet.

## **2.1 Les modes de communication prescriptive**

### **2.1.1 L'organisation des échanges dans l'interaction**

L'organisation de la communication didactique en classe de langue étrangère ou seconde, sa structuration interactionnelle, ses rituels ou ses paradoxes sont maintenant plutôt bien décrits et connus. Néanmoins, dès lors qu'on focalise sur une activité de discours particulière de cet événement communicatif qu'est la classe, dans un contexte situé d'enseignement, les formats participatifs et les rituels de communication peuvent présenter des variations significatives dont il est intéressant d'approfondir la connaissance. Si on devine *a priori* les formats routiniers de communication au moment où l'enseignant prescrit des activités didactiques, pour autant l'analyse fine et locale des mécanismes de prise de parole et de la structuration des échanges, rapportés au contenu référentiel, peut nous éclairer davantage cette pratique. De plus, elle représente aussi un préalable méthodologique, un premier pas dans l'exploration du corpus constitué d'interactions de classe. Lorsque l'enseignant distribue des consignes, comment se réalise la distribution de la parole, selon quelle alternance ? En fonction de quels modes de participation des uns et des autres à l'interaction, etc. ? Existe-t-il des "zones" spécifiques de prescription dans l'interaction didactique ? Autant de questions dont les réponses (ou les tentatives de réponse) permettront d'en savoir davantage sur la manière de communiquer des consignes ou des prescriptions.

### **2.1.2 La multimodalité de la communication prescriptive et ses enjeux didactiques**

Quel que soit le domaine de communication de consignes, et quelle que soit la discipline scientifique qui s'en "empare", les consignes sont presque toujours étudiées sous leur forme écrite. Les consignes orales transmises en situation interactive de face-à-face ne suscitent que peu l'intérêt des chercheurs<sup>47</sup> et les corpus

---

<sup>47</sup> Par exemple, les linguistes genevois (voir en particulier, Bronckart ou Filliettaz (2004)), enclins à étudier les modes discursifs de l'agir humain, se sont penchés sur les discours prescrivant des actions, mais par le canal écrit (contrôle qualité en milieu industriel, recommandations pédagogiques en milieu scolaire).

constitués sont essentiellement basés sur des prescriptions graphiques<sup>48</sup> (règles de jeux, recettes, guides topographiques, instructions pédagogiques, consignes scolaires de manuel, etc.). Par ailleurs, si le discours oral de prescription intéresse, c'est essentiellement du point de vue des actes de langage et de la pragmatique linguistique. Les prescriptions formulées oralement ne méritent-elles pas l'intérêt des linguistes ? Cet état de fait nous a convaincue de la pertinence de notre démarche fondée sur des données prioritairement orales et produites en contexte.

Mais notre analyse tentera aussi d'articuler, de concilier les différents codes<sup>49</sup> et ressources sémiotiques de communication. Par exemple, l'enseignant de langue prescrit oralement très souvent en s'appuyant sur des consignes déjà écrites du manuel. Une sorte d'"alternance codique" entre code graphique, sonore et gestuel s'organise dans la communication et engendre une hétérogénéité sémiotique qu'il conviendra de décrire. Nous mettrons l'accent sur les liens existant entre consigne écrite (du manuel) et consigne verbalisée, en étudiant notamment le traitement oral d'une consigne écrite, les répercussions du changement de code sur le contenu des consignes et sur la communication didactique et scolaire. Cela devrait permettre de mieux comprendre les mécanismes de distribution de consignes, souvent problématiques aux dires des enseignants.

En outre, la mise en regard des différents modes sémiotiques dans la distribution de consignes, et notamment les rapports entre mode écrit et oral, revêt un enjeu important, en particulier pour les apprenants nouveaux arrivants qui doivent entrer dans le monde de l'écrit scolaire le plus rapidement possible, tout en acquérant des compétences langagières orales. Et à ce titre, les prescriptions se conçoivent classiquement comme un oral pour apprendre plutôt que comme un oral à apprendre. Toutefois, en observant le traitement que fait ou non l'enseignant du caractère multicanal de la communication et de son hétérogénéité sémiotique, on peut tenter de dégager en quoi il pourrait faciliter ou non la littératie<sup>50</sup> dont la consigne de classe fait partie, et quelle articulation entre ses différents modes sémiotiques est susceptible de faciliter l'appropriation.

---

<sup>48</sup> Il est vrai, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 *supra*, qu'étymologiquement et historiquement, le terme « consigne » ou « prescription » désigne intrinsèquement un objet graphique et s'applique à des domaines de l'autorité et du pouvoir social.

<sup>49</sup> Le code définit un système conventionnel de signes graphiques, sonores, gestuels, etc.,

<sup>50</sup> La littératie définit « l'entrée dans la culture de l'écrit et l'acquisition des compétences de lecture-écriture » (Boyzon-Fradet, Chiss, 1997, 8).

## 2.2 La compréhension des prescriptions comme activité socialisante

### 2.2.1 L'intercompréhension et l'interprétation des consignes

Si le volet cognitif et psycho-cognitif de la compréhension des discours de consignes fait l'objet de nombreuses recherches fort utiles, comme nous avons eu l'occasion de le montrer, le volet social qu'impliquent les processus de compréhension/interprétation est beaucoup moins mis en évidence. En effet, comprendre les consignes en classe de langue étrangère requiert un "travail" mental, intériorisé et individuel, comme le suggéraient indirectement Ganier, Gombert et Fayol (2001) à travers la représentation cognitive de la tâche facilitée par la mise en forme textuelle et picturale des consignes. Pourtant, cela nécessite aussi de se mettre d'accord sur le sens attribué par les uns et les autres à la tâche contenue dans le discours prescriptif, qui plus est en situation exolingue. On ne peut concevoir que la consigne et son contenu soient transmis par l'enseignant de manière univoque. Dans ces conditions, le sens des consignes serait donné, et non construit, et la communication à sens unique<sup>51</sup>. Or, on ne peut faire l'impasse sur l'aspect co-construit (à différents degrés sans doute) du discours de consigne. Le contenu seul ne suffit pas à établir la compréhension ; et le dire n'est pas toujours dans le dit. Ainsi, la clarté de la consigne, si souvent alléguée en situation d'enseignement, ne passe-t-elle pas d'abord par une clarification, et donc par une entente, un partage entre l'enseignant et les apprenants de ce à quoi réfère la tâche culturellement située, en bref, par son interprétation ? Où, à quel moment, et comment dans l'espace de communication de la classe, les interactants s'orientent vers et construisent cette interprétation ? Comment cherchent-ils l'efficacité communicative ? À cet égard, notre but est de comprendre « ce qui se passe », de comprendre le fonctionnement de ce discours dans l'interaction et d'en observer les différentes facettes dans des contextes situés. Il s'agit ainsi de repérer, dans l'espace d'échange commun, quelle est sa mise en forme, quels sont ses mouvements, ses enchaînements, ses fonctions, ses rituels, sa prise en

---

<sup>51</sup> Nous avons eu l'occasion de vérifier, en tant que formatrice dans le Stage BELC 2006, cette représentation chez les enseignants de français. Leurs demandes pressantes de formation à la "bonne" formulation des consignes leur faisaient oublier que les consignes requièrent pour les apprenants un travail interprétatif. Il nous fallait à maintes reprises insister sur le caractère communicatif et co-construit de l'acte de transmettre des consignes.

charge énonciative en situation d’échange, où l’enseignant s’adresse à un public et s’adapte ou non aux actions et réactions de celui-ci.

### **2.2.2 Les dimensions symboliques de la prescription**

Puisque le discours de prescription est adressé par un locuteur compétent à un autre moins compétent, selon des attentes et des obligations définies préalablement ou négociées *in situ*, des enjeux symboliques émergent nécessairement entre les interactants. Notre second pôle d’intérêt se situe en conséquence au niveau de la relation, telle que Watzlawick *et al.* (1972) la définissent<sup>52</sup>.

En premier lieu, on peut raisonnablement postuler que l’activité de prescription participe à la définition, constamment renégociée, de la relation interpersonnelle entre les participants aux échanges, qu’elle est un des “lieux” de construction de la relation interpersonnelle, comme le questionnement ou l’évaluation (Bigot, 2002), et qu’elle contribue à définir le milieu, les conditions de l’apprentissage. En effet, bien que l’activité de prescription soit inscrite dans la liste des obligations, des attributions ou des rôles de l’enseignant, et l’exécution des tâches, dans celle des obligations de l’apprenant, le caractère directif, et donc éventuellement offensant, des consignes, plus ou moins accentué ou adouci, ne peut être complètement gommé, comme on l’a entrevu dans les études de Beaucourt dans la section 2.3 du chapitre 3. Cela peut avoir pour conséquence de creuser ou de réduire la distance ou la hiérarchie entre les impétrants. Ainsi nous proposons d’observer, dans la manière de distribuer des consignes, des prescriptions ou des injonctions, quelle relation l’enseignant établit et entretient avec les apprenants, ou précisément de quelle manière l’activité de prescription peut être l’occasion pour l’enseignant de minimiser ou renforcer la distance. Exerce-t-il des contraintes fortes ? Maintient-il une distance et une hiérarchie dans les rôles, et renforce-t-il dès lors le caractère inégalitaire ? Ou au contraire, essaie-t-il d’instaurer des rapports plus proches, essaie-t-il de minimiser la distance, de favoriser un climat d’empathie et de rééquilibrer les rapports ? Et comment fait-il cela dans l’activité de communication ?

En second lieu, l’étude de la dimension symbolique de la prescription consiste à identifier corollairement si les apprenants acceptent les rôles et places que

---

<sup>52</sup> Elle se définit par rapport au contenu d’un énoncé. La manière d’énoncer compte tout autant que son contenu.

l'enseignant attribue à travers les prescriptions ou s'ils les contournent, voire les rejettent ? Adoptent-ils d'autres rôles ? Comment exercent-ils leur marge de liberté ? Et quelles variations peut-on observer d'un public à l'autre ?

Finalement, ces questionnements nombreux illustrent l'intérêt didactique et le fondement de cet axe de travail : administrer des consignes en classe est une activité pédagogique (relationnelle) dont la mise en œuvre rejaillit sur le déroulement didactique de la classe et sur les conditions de l'apprentissage.

### **2.3 Explorer les liens entre dire et faire**

Les prescriptions, qu'elles soient des consignes, des instructions ou autres, sont, pour la plupart d'entre elles, tributaires d'un projet d'enseignement finalisé et planifié. En ce sens, elles ont un rapport étroit avec le domaine de l'action. Autrement dit, le dire est consubstantiel du faire. C'est à ce niveau que se cristallise notre troisième axe de travail, dont l'objectif, plus théorique, s'inscrit dans la réflexion actuelle en sciences du langage et en didactique des langues sur les relations entre discours et action. Nous espérons contribuer à faire avancer cette réflexion et à montrer la pertinence de la prise en compte de l'action dans l'organisation des discours.

#### **2.3.1 La prescription comme action**

D'un strict point de vue linguistique, la prescription ressortit des actes de langage directifs, tels que les a définis Searle (1972), à la suite d'Austin, c'est-à-dire qui « constituent des tentatives [...] de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » (Searle, 1982, 53). Et la force ou la valeur de ces tentatives peut être « modeste » ou « ardente » (*ibid.*). Dans le cadre de la philosophie du langage ordinaire, ces auteurs ont mis en avant le caractère "actionnel" ou pragmatique de la parole et du langage, capable de faire faire quelque chose à l'autre, de transformer le monde. Ainsi, les prescriptions peuvent être considérées comme des actions verbales, où dire avec différents degrés de force, revient à faire et à faire faire. Quel peut être l'intérêt d'inscrire notre objet de recherche dans cette optique ? Nous pourrions étudier et collecter les différentes nuances (et leur enchaînement dans le discours) avec lesquelles les prescriptions sont énoncées par l'enseignant dans la classe de langue et associées à des fonctions pragmatico-sémantiques, en l'occurrence des fonctions didactiques et pédagogiques. Mais ce n'est pas là, ni notre envie, ni notre

approche des faits de langage et de discours. En effet, notre intérêt pour la prescription, telle qu'elle se déploie dans l'interaction, se focalise davantage sur les processus de discours que sur les états ou les résultats. Dans cette optique, observer les modes d'enchaînement des discours dans le jeu des échanges et au service des buts interactionnels peut paraître plus intéressant. Comme l'exprime Vasseur (2005, 60),

ce qui est plus intéressant et le plus important, ce qui nous permet de comprendre mieux ce qui se passe, c'est plutôt la façon dont les partenaires gèrent l'interaction dans sa continuité ou sa discontinuité. Car il ne s'agit pas de se situer dans la perspective souvent trop monologique d'une certaine analyse pragmatique (actes reflétant l'intention d'un locuteur unique, décontextualisés, notion de force illocutoire en tant qu'action sur l'autre, par exemple), sans replacer ces éléments isolés dans leur cadre naturel qu'est l'interaction.

En conséquence, la prescription comme action apparaîtra en arrière-plan théorique de notre travail comme un présupposé, mais n'en constituera pas un but.

### **2.3.2 Les prescriptions médiatisent et organisent l'action d'enseignement et d'apprentissage**

Ce qui retiendra davantage notre attention, c'est que l'activité de prescription médiatise des actions d'enseignement. De ce point de vue, la spécificité de la classe de langue tient au fait que le faire prescrit est la plupart du temps du dire, et médiatise de ce fait plutôt des actions ou activités langagières et linguistiques (dire, c'est faire dire) censées favoriser l'appropriation et développer les compétences en langue étrangère. L'intérêt est alors d'étudier les formes de cette médiatisation dans l'espace de l'interaction, dans les échanges entre les interactants, d'analyser comment se fait cette médiatisation dans et par le discours. De plus, il paraît indispensable de mettre en relation ces formes de médiatisation avec leur fonction organisatrice de l'interaction et des activités d'enseignement et d'apprentissage, avec leur fonction de cadrage de l'activité et des engagements dans l'interaction. Nous avons rencontré dans la section 2.2 du chapitre 3 *supra*, à travers l'étude de Prodeau sur l'appropriation du discours procédural, ce rapport entre la formulation du discours et la planification de l'action d'assembler les pièces d'un objet. Opal, non native, rencontrait des difficultés d'ordre linguistique et discursive et Pierric, natif, était confronté à la difficulté de gérer, de façon ordonnée, dans l'interaction, les actions qu'il prescrivait. Mais tous les deux parvenaient plus ou moins à faire réaliser les tâches. Pareillement, l'enseignant doit mettre en discours (la formulation) et donc

en action son projet d'enseignement par le truchement de consignes et de prescriptions énonçant des tâches et explicitant plus ou moins leurs modalités de réalisation (leur ordre de réalisation ou leur granulation plus ou moins fine par exemple)<sup>53</sup>. Cela lui permet en principe de faire passer les apprenants du texte à l'action, du dire au faire. Mais il doit aussi gérer le face-à-face avec les apprenants (qui ne comprennent pas la tâche et le font savoir par exemple). Autrement dit, l'enseignant doit instaurer et gérer un parcours d'enseignement et d'apprentissage tout en organisant l'interaction. Il ne s'agira pas pour nous de prescrire des conduites "efficaces" de prescription susceptibles de favoriser les acquisitions, mais de tenter d'en sérier les enjeux pour l'appropriation. Ainsi, Plane et Schneuwly (2000, 13) disent de la consigne qu'elle est un « outil de transformation du rapport qu'ont les apprenants à l'objet enseigné ». Nous pensons que ce rapport à l'objet enseigné est grandement subordonné aux actions d'apprentissage, à ce que *font* les apprenants en classe et à la manière dont l'enseignant organise et guide les apprenants dans les méandres de ce faire.

## **Pour reprendre et poursuivre ...**

Nous espérons avoir montré au lecteur l'intérêt de notre recherche. Elle s'inscrit dans une double finalité. En effet, au-delà des discours circulant habituellement sur la consigne et la prescription, nous souhaitons en dessiner les enjeux didactiques dans une perspective sociale et interactionnelle. En outre, cet objet nous donne l'occasion d'explorer sur le plan théorique certains liens, que nous espérons pouvoir mettre en évidence, entre l'action et le discours, ainsi que leur pertinence pour la didactique des langues. Notre recherche s'ancre donc dans une double préoccupation. Par ailleurs, si la prescription est avant tout un objet discursif, elle se situe aussi au confluent de l'action et de l'interaction : il s'agit d'un discours (de l'action) en interaction. C'est pourquoi, nous proposons au lecteur, pour la partie à suivre, d'inscrire notre objet dans une réflexion plus large et de bâtir de la sorte les fondements théoriques de notre travail à la croisée du discours, de l'interaction et de l'action. Pour cela, nous envisageons, dans un premier chapitre, le discours en interaction dans le cadre

---

<sup>53</sup> Nous ne prétendons pas néanmoins que l'activité de prescription constitue la seule ressource langagière de l'enseignant pour déployer et mener à bien son projet d'enseignement.

conceptuel de l'action. Puis, dans un second chapitre, nous considérons le discours de l'action dans la perspective de l'interaction.

## **PARTIE II**



# **CADRAGE THÉORIQUE : CONCEVOIR LES RAPPORTS ENTRE ACTION, DISCOURS ET INTERACTION**



# CHAPITRE 1

---

## L'ORDRE DE L'ACTION

**D**ANS CE CHAPITRE, nous traitons du concept d'action en essayant, en filigrane, d'établir en quoi et comment il peut nourrir et renseigner une étude sur l'activité de prescription. Dans une première section, nous articulons le concept aux sciences du langage et à la didactique des langues, en retraçant diachroniquement son apparition (1.1) et synchroniquement sa place et son "traitement" au sein de ces disciplines (1.2). Dans une deuxième section, nous le mettons en perspective dans un réseau conceptuel élargi à l'intentionnalité (2.1), à la planification (2.2) et enfin à la communication (2.3). Dans une dernière section, nous montrons comment et pourquoi une discipline comme les sciences de l'éducation s'est appropriée le concept d'action et sa force heuristique.

### **1. Brève généalogie de la dimension praxéologique des discours**

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre 4 précédent, la particularité des discours de prescription semble se loger dans le double rapport qu'ils entretiennent avec l'action : le discours est lui-même action et désigne en même temps, déclenche ou est censé déclencher une action ou une réaction<sup>54</sup>, une tâche langagière ou non langagière. La prescription pourrait alors s'envisager comme une ressource indispensable à l'action d'enseignement et d'apprentissage, non seulement parce qu'elle dévoile en partie la planification de l'enseignement, mais aussi parce qu'elle

---

<sup>54</sup> Mais comme le souligne Bange (1992, 103), la réaction de l'apprenant n'est pas simplement une réponse à un stimulus. Elle est une action à part entière, c'est-à-dire configurant en partie l'action première (l'acte de prescrire) de l'enseignant par un système réciproque d'attentes, de buts et de représentations de l'action de l'autre. La réaction (un faire ou un dire) de l'apprenant est coordonnée à la consigne de l'enseignant, à condition que l'un et l'autre coopèrent ou qu'ils attribuent peu ou prou le même sens à leurs actions réciproques. Nous traitons de cette question dans le chapitre 2 de la partie IV.

peut constituer corrélativement une tentative d'ajustement de cette planification. Il paraît logique alors d'étendre et d'ouvrir l'instrumentation de recherche et l'analyse à la dimension de l'action. Celle-ci n'est d'ailleurs pas nouvelle, comme nous allons le voir maintenant. Elle a fait l'objet de nombreuses théorisations que l'on regroupe généralement sous la dénomination « théories de l'action ».

### **1.1 Un tour d'horizon des théories de l'action : domaines, études, notions**

Les théories de l'action<sup>55</sup> prennent leur source dans la pensée philosophique occidentale du XX<sup>e</sup> siècle et, nourries d'autres sciences humaines et sociales, se déploient en différents courants, se ramifient en différentes disciplines (sociologie de l'action, ethnométhodologie, psychologie cognitive, etc.)<sup>56</sup>. Nous choisissons de mettre en lumière une partie de leur volet philosophique situé à la jonction entre action et langage. Nous pouvons y distinguer deux orientations générales. L'une conçoit l'action humaine comme issue d'une subjectivité consciente et individuelle et d'une volonté intériorisée. Elle cloisonne les ressorts de l'action que sont la pensée et le langage. L'autre situe l'action humaine dans une perspective sociale et intersubjective et tisse des liens étroits entre action, pensée et langage. Notre présentation s'effectue dans cet ordre qui n'est toutefois pas chronologique.

#### **1.1.1 La sémantique de l'action**

Un premier courant pourrait s'organiser autour de Wittgenstein et son concept de « jeu de langage » (1953), et de Anscombe (1957) qui confèrent à l'action un pouvoir structurant du sens et fondent ainsi une « sémantique de l'action » (Baudoin et Friedrich, 2001). Anscombe détermine des catégories permettant d'appréhender l'action humaine comme non spécifiquement causale ou issue d'événements ou de causes naturelles, mais dépendant surtout d'une intention, d'une volonté d'agir de l'homme et de l'interprétation de cette intention. C'est pourquoi elle inscrit au cœur de sa philosophie analytique les concepts d'intentionnalité et de rationalité.

Il s'agit de connaître l'action à travers des calculs logiques et un travail d'inférences fondés sur des énoncés de la langue. Par exemple, la théorie de la pertinence de

---

<sup>55</sup> Il convient d'employer le pluriel pour désigner les travaux scientifiques sur l'action car les conceptions et les orientations adoptées pour l'étudier sont diverses.

<sup>56</sup> Pour une synthèse exhaustive, voir Bronckart (2004).

Sperber et Wilson (1989) qui bâtit, à partir d'un modèle inférentiel, un « modèle explicatif », hérite de la philosophie analytique.

### 1.1.2 La théorie des actes de langage

Un deuxième courant peut être symbolisé par la traduction française de l'ouvrage d'Austin (1970, trad. fr.), *Quand dire, c'est faire*. La théorie des actes de langage trouve ses origines dans la philosophie du langage ordinaire, dans la sémiotique, et dans bien d'autres champs disciplinaires<sup>57</sup>, mais Austin (*ibid.*) puis Searle (1972 et 1982) l'ont fondée en mettant en évidence le pouvoir d'action et d'influence du langage sur autrui et en remettant en cause la seule fonction de représentation de la réalité attribuée jusqu'alors au langage. Celui-ci est considéré comme adjuvant à l'action et plus encore, il est constitutif de l'action. Les productions langagières sont des actions. Et la meilleure illustration de ce principe est la découverte du performatif. L'énonciation réalise l'action qu'elle dénomme. Tous les énoncés que peut produire un locuteur ne sont pas performatifs, mais tous possèdent une valeur locutoire (énoncer est déjà un acte langagier), illocutoire (l'énonciation accomplit une action langagière) et perlocutoire (l'énonciation provoque des actions tangibles, langagières ou non). En bref, les productions langagières permettent de réaliser ou de faire réaliser des actions. Pourtant, la relation de signification entre production langagière et action n'est ni univoque, ni donnée, mais plutôt indirecte et reconstruite *a posteriori*. C'est dans cette optique que Searle (1982) met en avant l'indirection des actes de langage, où dire c'est faire autre chose que ce que est dit, c'est « faire une chose sous les apparences d'une autre » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, 33).

Comme le soulignent Baudoin et Friedrich (2001) dans leur présentation, la sémantique de l'action, comme la théorie des actes de langage, réhabilite en quelque sorte l'aspect référentiel de l'action face à la toute puissance du structuralisme. Mais néanmoins, dans sa première génération, plus philosophique, la théorie des actes de langage s'appuie sur une conception décontextualisée de la langue. Les actes et les productions langagières sont considérés aussi bien en dehors de leur contexte concret d'apparition dans l'usage de la langue qu'en dehors de leur co-texte, c'est-à-dire de leur enchaînement dans une conversation, par exemple.

<sup>57</sup> Cf. Kerbrat-Orecchioni (2001, 5-8) pour une synthèse sur les précurseurs de la théorie des actes de langage.

### 1.1.3 La théorie de l’agir communicationnel

Un troisième courant, plus récent, trouve sa filiation dans les travaux de Habermas (1987) connu pour sa théorie de l’« agir communicationnel », et dans les travaux qui étudient les productions langagières en rapport avec la situation, avec les locuteurs eux-mêmes (Analyse conversationnelle, ethnographie de la communication en contexte anglophone, théorie de l’énonciation en contexte francophone, etc.)<sup>58</sup>. Le questionnement initial consiste à comprendre comment les humains agissent ensemble et comment ils transforment le monde<sup>59</sup>. Selon Habermas, les ressorts de l’action humaine sont de trois ordres et « instaurent un triple rapport au monde » (p. 112). Premièrement, les acteurs déploient des actions gouvernées par des buts mis en œuvre sous forme de plans d’actions plus ou moins intériorisés. C’est ce qu’il nomme l’agir téléologique et qui se rapproche de la définition de l’action donnée par le sens commun de mise en œuvre de moyens au service d’une fin, dans un rapport de cause à effet. Mais, deuxièmement, pour être valides, ces actions, et les acteurs qui en sont responsables, s’inscrivent dans (ou reproduisent) des normes sociales. L’agir est régulé par des normes. Enfin, troisièmement, en agissant, les impétrants donne une représentation, une image d’eux-mêmes, se mettent en scène. Il s’agit de l’agir dramaturgique.

Pourtant, Habermas (1987, 111) remarque que « dans ces trois modèles d’action, le langage est conçu unilatéralement »<sup>60</sup>. En revanche, l’agir communicationnel convoque le « médium langagier » bi ou multilatéralement. Les humains, êtres de langage, disposent d’un autre mode d’agir ensemble, associant les trois autres : l’intercompréhension, conçue comme « engrenage des calculs égocentriques d’utilité ; comme accord [...] sur les valeurs et les normes [...] ; comme relation consensuelle entre un public et ceux qui se présentent devant lui ; ou encore comme entente prise au sens d’un procès coopératif d’interprétation » (p. 117). L’agir communicationnel concilie les trois modes d’agir : l’action, gouvernée par des buts, ne peut exister qu’à la condition d’un partage réciproque de normes sociales ou de conventions (le langage en est une), de références ou de valeurs communes, et

---

<sup>58</sup> Nous développons particulièrement la sphère de l’interactionnisme dans le chapitre suivant.

<sup>59</sup> Pour une définition de l’agir, voir la définition de Bronckart dans la note 3, section 1, Chapitre 3, Partie I.

<sup>60</sup> L’intention d’action d’un agent est en quelque sorte “externalisée” par et dans le langage vers un récepteur.

implique que les acteurs se positionnent et positionnent l'autre par rapport à leurs expériences vécues, sur la scène d'action qui les occupent. Inter-agir implique de "jouer" sur ces trois plans (téléologique, normatif, dramaturgique) à des degrés différents selon les situations.

### **1.1.4 Quelques remarques complémentaires**

La présentation rapide de ces courants à caractère philosophique amène à formuler deux remarques.

Tout d'abord, quel que soit ce qu'ils déterminent comme étant à la source de l'action (conscience, buts ou motifs, langage, normes, etc.) et quel que soit le regard porté sur elle, ces courants sous-tendent des concepts communs comme celui d'intentionnalité, de rationalité, de communication, etc., qu'il conviendra d'examiner à la lumière de notre objet de recherche.

Ensuite, quelle que soit l'approche adoptée, il existe un obstacle essentiel pour réfléchir sur l'action. Soit on s'attache à comprendre ce qui préside à l'action, quels sont ses ressorts et ses ressources, soit on cherche à connaître les moyens de l'interpréter, ou encore on tente d'articuler ces deux approches. À cet égard, Sensevy (2001) conclut que, quelles que soient les catégories, internes ou externes à l'action, celles-ci détermineront de toute façon la description de cette action. L'interprétation que le chercheur produit et les outils dont il se dote pour comprendre l'action humaine conditionnent celle-ci. Friedrich (2001) précise à son tour que, contrairement au langage, l'action n'a pas cette propriété réflexive, qui permettrait de trouver des outils descriptifs intrinsèques à l'action.

## **1.2 Une orientation actionnelle en analyse du discours et en didactique des langues**

### **1.2.1 L'analyse du discours à l'épreuve du concept d'action**

Considérée tantôt comme conception du langage, tantôt comme discipline ou courant des sciences humaines, la pragmatique consiste à étudier le langage dans son contexte d'utilisation, dans sa « sphère d'usage » disait Bakhtine, ou dans ses productions réelles. Historiquement, l'apparition du concept d'action dans le giron des sciences du langage coïncide avec cette prise en compte des faits de langage dans

leur contexte de production, dans une conception interactionnelle et situationnelle, et non plus dans leur seule manifestation codique ou systémique. Ainsi, par exemple, on peut s'intéresser à la manière dont les locuteurs usent des signes que constitue le langage (la sémiotique) ou à la manière dont ils s'inscrivent dans leurs discours (l'énonciation), ou encore au commerce des significations produites dans le contexte de communication (l'étude des inférences, la sémantique). Mais d'autres approches sont possibles.

Envisager les liens entre discours et action implique au préalable d'adopter une certaine conception du discours. En effet, celui-ci ne peut plus seulement se définir comme un texte, énoncé par un locuteur vers un récepteur, dont on cherche à comprendre la structure et la cohérence formelle (logico-grammaticale) ou informationnelle à des fins typologiques, comme l'a fait par exemple la linguistique textuelle à une certaine époque. Le discours y est étudié en production et dans sa dimension mentale, psychologique, et donc interne au sujet parlant. Et dans ce cas, on porte seulement attention à l'action en tant qu'elle est *représentée* dans le discours produit. Une autre conception considère le discours dans ses dimensions sociale, intersubjective, et contextuelle. Producteur et récepteur du discours s'y déterminent mutuellement, définissent et construisent ensemble le monde. On s'intéresse alors à l'action en tant qu'elle est *médiatisée* par les productions langagières et qu'elle exerce une influence sur elles, dans des situations de communication finalisées ou non. C'est une préoccupation majeure de l'Analyse Conversationnelle. Aujourd'hui, sous la houlette de Filliettaz et de Roulet, une troisième conception semble se faire jour, qu'on peut nommer praxéologique, et qui tente d'articuler les dimensions psychologiques, sociales et référentielles du discours. Elle se situe à l'intersection des « discours d'action », où les actions sont réalisées « dans le discours »<sup>61</sup>, et des « discours en action », où les actions sont réalisées « au moyen du discours »<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Par exemple, la consigne (« vous devez chercher dans le dictionnaire le mot action ») donne à voir ou à lire plus ou moins directement des actions que les apprenants devront réaliser. Elle représente une action ou une série d'actions.

<sup>62</sup> Par le mode d'énonciation de cette consigne inscrite dans une finalité et dans un contexte, l'enseignant en fait une action didactique même. On dira qu'elle est une « action langagière ». Les termes d'action et d'activité sont diversement définis. Pour synthétiser, nous retenons que pour Bronckart (1997, 2004), l'action, qu'elle soit langagière ou non, est individuelle et l'activité est sociale et conjointe. Il reconduit donc la dichotomie entre une linguistique de la production et une linguistique de l'interprétation. Par contre, pour Filliettaz (2002, 51), l'activité est « l'ensemble des ressources schématiques de l'agir » et l'action correspond aux « réalités émergentes, c'est-à-dire aux réalisations effectives et négociées de telles activités par des agents déterminés dans le cadre de

(Filliettaz, 2004a, 45-46). Ainsi, ces deux dernières orientations « ne sont pas à envisager comme [...] radicalement distinctes. Au contraire, leur mise en relation s'impose, dès lors qu'on admet que la représentation d'actions peut jouer un rôle de première importance dans la manière dont les activités situées sont négociées » (*ibid.*, 46).

En outre, quelle que soit la perspective adoptée, il semble qu'on ne puisse exempter l'étude des discours de la notion de genre, correspondant à des invariants ou des caractéristiques stables (de discours ou d'action) inscrits dans une situation de communication et dans une culture communicationnelle particulière. En effet, « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984, 265). Ainsi,

toute action langagière s'inscrit dans un secteur donné de l'espace social : une institution qui doit être pensée comme une formation sociodiscursive<sup>63</sup>, c'est-à-dire comme un lieu social associé à des genres de discours. En considérant le discours comme une "activité rapportée à un genre", l'analyse met l'accent sur les relations d'une action discursive donnée avec les régularités [...] interdiscursives d'une formation sociale (Adam, 1999, 86).

De plus, « les agents n'inventent pas de toute pièce la manière dont ils interviennent dans le monde, mais [...] recourent, pour s'orienter dans l'interaction aussi bien que pour organiser leurs discours, à des traces laissées par leurs expériences passées » (Filliettaz, 2002, 297).

Les genres de discours sont heuristiques, non pas dans une optique classificatoire des textes et des discours, mais plutôt dans une conception de pratique sociale stabilisée et dans l'optique plus large de comprendre la logique ou la rationalité des conduites<sup>64</sup>, les activités sociales contribuant elles-mêmes à définir et redéfinir leur caractère générique.

---

situations déterminées ». Pour notre part, quand nous recourons aux termes d'action et d'activité, le premier correspond souvent au produit ou au résultat même de cette action, et le second revêt une dimension processuelle et possède un relief.

<sup>63</sup> La notion de « formation discursive » est empruntée à Foucault. Elle désigne « les ensembles d'énoncés rapportables à un même système de règles, historiquement déterminées » (Maingueneau, 2001, 270) et doit être replacée dans le contexte d'apparition de l'analyse de discours française des années 1970, très portée sur les discours idéologiques (Pêcheux).

<sup>64</sup> La rationalité des actions réfère à leur caractère approprié à la situation, aux acteurs. Elle est, à ce titre, une composante indispensable à l'action, et à la pragmatique. Au demeurant, *Le Robert* (2000) définit l'adjectif « pragmatique » comme ce « *qui est adapté* à l'action sur le réel » (c'est nous qui soulignons).

Adam (2001b) a identifié, pour certaines situations de communication, les prescriptions comme appartenant aux « genres d'incitation à l'action »<sup>65</sup>. Deux facteurs d'homogénéité semblaient en ressortir : la composante illocutoire (ou pragmatique) et la représentation d'action. Or, Adam ne s'appuie que sur des productions linguistiques (verbales et graphiques). Ne peut-il y avoir d'autres facteurs d'homogénéité dès lors qu'on élargit le point de vue aux productions langagières et non langagières, aux actions sémiotiques, dès le moment où la situation est envisagée comme situation d'action et non plus seulement comme situation de production et de réception linguistique ? Si un « virage actionnel » (Filliettaz, 2004) doit s'amorcer dans les sciences du langage et l'analyse du discours, il semble que ce soit en ce sens.

### **1.2.2 Quelle place pour l'action en didactique des langues ?**

En didactique des langues, aussi bien du point de vue programmatique et curriculaire que du point de vue théorique et analytique, la théorie des actes de langage (transformés en actes de parole), l'ethnographie de la communication, l'analyse conversationnelle, ou plus généralement toutes les disciplines s'intéressant à la langue dans son contexte de communication, ont convergé avec des notions didactiques émergentes à l'époque (années 1970 et 80) comme celle de « besoin langagier » (Richterich, 1985), celle de « centration sur l'apprenant » ou celle de « fonction de communication ». Elles ont eu un extraordinaire rejaillissement sur la discipline, au moment même où celle-ci cherchait à se constituer comme telle, notamment dans la réflexion sur la détermination des objectifs et des contenus d'apprentissage, dont le *Niveau-Seuil* (1975) en constitue un exemple sans pareil, ou encore sur la compréhension des discours et des interactions de classe. Aujourd'hui, les didacticiens défendant le rôle de l'interaction dans l'appropriation de la langue étrangère ou seconde accordent encore une place importante aux actes de parole :

C'est parce que les sujets parlants sont impliqués dans un processus d'échange, qu'ils sont mis en demeure de produire des actes de parole et de les interpréter que l'appropriation se trouve motivée et fait sens. (Cicurel, Véronique, 2002, 9)

Par ailleurs, la compétence langagière visée dans un processus d'enseignement ou d'apprentissage, revêt une composante pragmatique, c'est-à-dire une capacité à agir

---

<sup>65</sup> Pour plus de précision sur ce genre, nous renvoyons la lecture section 2.1, chapitre 3, partie I.

(langagièrement) de façon appropriée dans les contextes d'utilisation de la langue/culture cible. Dès lors, la communication et l'interaction apparaissent comme « cadre et moyen d'acquisition des structures langagières » (Berthoud, 2002, 266). Notons également que la dimension de l'agir dans le discours a toujours été présente ou sous-jacente dans les travaux de Cicurel (« faire produire », « faire comprendre » (1990), « un dire comment faire » (1996, 73), etc.).

Cependant, on se situe là dans une conception où « le faire passe essentiellement par du dire » (Coste, 2002, 274). Pourtant, dans la classe, ne circulent pas uniquement des discours, mais aussi des actions de toutes sortes et diversement orientées, en lien avec la transmission ou pas. À cet égard, Coste (*ibid.*) note que

si on considère d'autres secteurs des sciences du langage, on n'aura guère de peine à relever que des formes d'action autres que langagières n'y apparaissent que marginalement. [...] Même les discours de transmission scolaire, de travaux pratiques ou de formation professionnelle technologique restent l'exception dans les corpus constitués, dès lors qu'ils comportent des manipulations, des gestes techniques, des alternances ou des chevauchements significatifs de parole et d'autres modalités d'action.

C'est ce rapport entre les actions concrètes qui ont cours et les productions langagières que certains linguistes ou didacticiens, comme Bouchard<sup>66</sup>, s'attachent à mettre en évidence.

Ainsi, en sciences du langage comme en didactique des langues, une perspective actionnelle semble faire son chemin. Et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) (2000, 15) pour l'enseignement des langues vient creuser ce sillon.

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Le CECR invite à porter l'attention sur la rationalité de l'acteur, sur ses ressources et sur son faire, autant d'"ingrédients" qui entrent dans la composition d'un ordre de

<sup>66</sup> Voir par exemple Bouchard (1998).

l'action<sup>67</sup> et qui, sur le plan didactique, donnent une orientation nouvelle aux curricula et contenus d'enseignement<sup>68</sup>, mais aussi aux études sur l'appropriation des langues, comme l'appelle de ses vœux Coste (2002, 278) lorsqu'il écrit :

Si les recherches sur l'acquisition et celles en didactique des langues doivent donner toute leur place à l'action et au discours dans les représentations – sinon toujours les modèles – qu'elles se donnent de l'appropriation d'une ou plusieurs langues, il convient peut-être, sans perdre le contact avec cette zone de rassemblement et de remembrement qu'est l'étude de l'interaction verbale, d'élargir un tant soit peu le point de vue.

Dans cette optique, Cicurel (2003) met en avant à travers la notion d'« agir professoral » ce que constitue les composantes possibles de l'acte de transmission d'une langue. Cette orientation de recherche permet de comprendre et de mettre en évidence la ou les logiques des actions d'enseignement, inscrites dans une dimension temporelle et spatiale, mais demeurant parfois invisibles dans le *hic et nunc* de la classe. Elles sont dès lors convoquées et observées grâce à une parole réflexive après coup. « À ce titre, elles [...] paraissent être intéressantes pour la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative » (Cicurel, 2005a, 184). Pourtant, selon notre hypothèse, la dimension praxéologique de la transmission d'une langue/culture peut aussi être comprise et reconstruite dans le cours de l'interaction, où les enjeux didactiques sont posés, négociés, réalisés, selon une rationalité que nous tenterons de mettre à jour par le biais des discours et activités de prescription<sup>69</sup>. Il semble que si l'étude des interactions a jusqu'alors mis « l'accent sur la “machinerie de la parole” et [s'est] attach[é], à travers l'enregistrement et la transcription des dire[s] d'interactants, au déroulement conversationnel » (Cicurel, 2005a, 184), elle peut aussi être le lieu d'observation d'un agir, si on estime que « les productions verbales donnent des indications sur la manière dont les activités sont cadrées, et sur la manière dont les agents se

---

<sup>67</sup> Mais qui posent des questions sur le plan théorique et méthodologique : comment appréhender ces “ingrédients”, avec quels modèles ou quels outils d'analyse ?

<sup>68</sup> Cela ne semble pas être toutefois le point de vue de Chiss (2002 ou 2005) qui invite à la prudence en explorant les limites du concept de tâche en didactique des langues secondes et premières. Il écrit ainsi : « si une typologie des relations langage/action est heuristique pour l'analyse [...] des situations éducatives, si elle peut contribuer à conceptualiser les interactions didactiques en général parce que là comme ailleurs tout le faire ne passe pas par du dire, on s'interroge néanmoins sur la signification de ce curieux renversement qui consiste désormais à rappeler que l'agir ne se réduit pas au parler après qu'il a fallu convaincre que parler pouvait être agir. » (2005, 46). Il interroge plus spécifiquement le bénéfice ou les retombées que pourraient avoir les théorisations nouvelles autour du concept d'action et leur transposition, sur les pratiques de classe.

<sup>69</sup> En effet, la fiabilité des actions verbalisées après-coup n'est pas assurée pour plusieurs raisons (résistance à la verbalisation, difficultés à dire les actions, limites du dire, etc.) envisagées notamment par Filliettaz et Bronckart (2005, 9-10).

représentent les actions dans lesquelles ils s'engagent » (Filliettaz, 2004a, 50). Nous pouvons tenter, par exemple, à travers les prescriptions et consignes distribuées, de pister les manières dont l'action professorale façonne celle des apprenants (et *a priori* leur appropriation ou certaines de ses composantes) et en retour la manière dont les tentatives de négociation des tâches par les apprenants modifient le discours de prescription de l'enseignant. En outre, nous pensons qu'une perspective praxéologique sur les discours didactiques en interaction a toute sa pertinence si on considère ces derniers comme transformateurs : le discours de transmission vise une transformation de l'apprenant, de ses connaissances, de son intégration progressive à la communauté éducative et sociale. Son enjeu ou sa finalité, qu'on espère partagée, est praxéologique. Mais cette posture méthodologique et théorique exige d'explorer plus avant le « réseau conceptuel de l'action » (Filliettaz, *ibid.*, 33).

## **2. Notions transversales, sous-jacentes et constitutives de l'action**

Nous envisageons quelques-uns de ces concepts ou notions en lien avec l'action. Pour les besoins de l'exposé, nous les séparons, mais ils sont, en réalité, étroitement liés.

### **2.1 Intention et action**

#### **2.1.1 L'ordre de l'intentionnalité**

Ce concept est au cœur de notre problématique de recherche puisque « le discours didactique exhibe son intentionnalité : il asserte, explique, raconte, argumente, bref met en discours le savoir pour emporter l'adhésion » (Ali Bouacha, 1986, 19) et porte en lui « une intention de compétentialisation » (Greimas, 1984 dans Moirand, 1986, 28). On peut supposer que les prescriptions et consignes en constituent une forme d'expression. L'intention, concept central des théories de l'action, est une des propriétés de l'action humaine et procède de sa dimension téléologique. En effet, elle s'inscrit dans une finalité (d'apprentissage par exemple) orientée par des buts éventuellement hiérarchisés et préfigurant le résultat à atteindre. Anscombe (1957 ou 1990), représentante de la philosophie analytique de l'action, définit l'action intentionnelle par opposition au comportement. Elle énonce que « les actions

intentionnelles sont celles auxquelles s'applique la question « Pourquoi ? » prise dans un certain sens ; ce sens est défini par le fait que la réponse à ce pourquoi, si elle est positive, donne une raison pour agir (*acting*) » (1990, 257). Elle distingue ensuite cette même « raison d'agir » de la cause (applicable aux événements non intentionnels). C'est cette distinction qu'on retrouve également en psychologie cognitive, où l'intention constitue le critère principal permettant de différencier les comportements des actions, et que Filliettaz (2002, 27-28) résume ainsi :

Une conduite humaine sera traitée comme un simple « comportement » si on la considère strictement du point de vue des transformations qu'elle opère dans le monde physique (ex : tendre le bras – ouvrir un catalogue – tourner les pages – lire une information – refermer le catalogue) ; elle sera en revanche perçue comme une action du moment qu'on reconnaît un caractère intentionnel à ces transformations (ex : chercher une information dans un catalogue).

Anscombe (*ibid.*, 261) ajoute par ailleurs que « l'intention d'un homme est ce qu'il vise ou ce qu'il choisit ; son motif est ce qui détermine son but ou son choix » alors que pour Schütz<sup>70</sup>, défendant une conception plus sociale de l'action, l'intention est « la condition nécessaire pour transformer une action projetée en action en cours » (Friedrich, *op. cit.*, 101).

Dans une autre approche, interactionniste, Gumperz (1989, 23) passant en revue les « manières d'étudier la production de la flexibilité communicative » se prononce ainsi :

La notion d'intention est décisive [...] elle nous permet de montrer comment les individus s'appuient sur leur savoir social dans les interactions. [...] Dans les échanges conversationnels, nous nous intéressons à la manière dont l'intention est interprétée par des auditeurs ordinaires dans un contexte particulier. Nous supposons qu'une telle interprétation est fonction : a) du savoir linguistique de l'auditeur, b) des présupposés sur le contexte, communiqués par certains indices, et c) de l'information générale mobilisée pour orienter l'interprétation. [...] Lorsque nous parlons d'intention, il s'agit d'intention communicative socialement reconnue, impliquée dans des types spécifiques d'activités sociales signalées par le discours.

On le voit, le caractère intentionnel de l'action s'inscrit dans un écheveau notionnel (motif, but, projet, ...) qu'il convient de démêler un tant soit peu, mais pose aussi des questions épistémologiques, théoriques et empiriques<sup>71</sup> à qui veut se saisir, observer et décrire l'action humaine.

---

<sup>70</sup> Schütz, avocat d'affaires, s'est attaché à penser les liens entre le chercheur et le quotidien qu'il étudie, ou plus précisément les relations entre la pensée de celui-là et la pensée du sens commun, basées toutes deux sur la représentation et la typification de la réalité.

<sup>71</sup> Filliettaz (2002, 142) souligne le « chaos descriptif » auquel donne lieu parfois l'analyse et la compréhension de l'action.

### 2.1.2 Comment accéder aux intentions d'action du sujet ?

En effet, comment l'analyste peut-il saisir cette intentionnalité de l'action<sup>72</sup> ? Comment se saisir des intentions de l'enseignant dans l'"ici et maintenant" de son action et de son discours, lorsqu'il donne une consigne ou une tâche didactique ou qu'il mène une activité didactique ? Comment l'apprenant a-t-il accès à ses intentions ? C'est bien le problème de la description et de l'interprétation qui se pose ici. À la suite de Filliettaz (2002), nous identifions trois manières d'appréhender le caractère intentionnel des actions<sup>73</sup>.

- Premièrement, l'intention émane d'un sujet et est intériorisée. Elle se définit globalement comme une représentation mentale d'une action qui s'opérationnalise dans une situation. C'est à peu de choses près la conception d'Anscombe et celle de la psychologie cognitive que nous avons rapportées *supra*. L'intention est vue comme fondamentalement individuelle, mentale, autonome, clairement séparée des actions visibles, et orientée vers un but. Elle constitue un préalable à l'action. L'interprétation des intentions s'appuie alors sur une conjugaison de comportements physiques observables. Et ceux-ci sont gouvernés et projetés par des mécanismes psychiques, internes et conscients, comme le but ou les connaissances acquises par expérience et constituées en schéma plus ou moins stable. C'est là une vision binaire et planifiante de l'action. Par exemple, le modèle du « script » chez Schank et Abelson (1977) stipule qu'une action est réalisée en fonction d'un ou plusieurs buts et en fonction de représentations mentales des étapes d'une action (un plan ou un script comme celui de se rendre au restaurant par exemple) ou de connaissances stéréotypées pour atteindre ce but. L'accès aux intentions ne peut en conséquence que se baser sur le jugement de l'analyste (ou du récepteur) ou sur la reconstruction *a posteriori* du schéma d'action.

- Deuxièmement, pour les partisans d'une conception plus située (Schütz, 1987), plus « négociée » (Durand et Barbier, 2003), plus « créative » (Joas, 2001) de l'action, l'intention résulte uniquement d'un travail conjoint et intersubjectif, indexé au contexte dans lequel l'action se déroule. Les ethnométhodologues ont largement défendu cette thèse en précisant que les intentions pouvaient être reconstruites par « la capacité évaluative des participants » (Filliettaz, 2002, 38) et dans

<sup>72</sup> Si on considère l'intention comme ontologique de l'action.

<sup>73</sup> Tout comme nous identifions dans la section 1.2.1 trois perspectives sur le discours lorsqu'il est en relation avec l'action.

l'accomplissement social des actions<sup>74</sup>, en s'appuyant sur les paramètres de la situation tels qu'ils émergent dans les échanges. C'est dans l'action que les interprétants reconnaissent les intentions de l'agent. Mais, souligne Filliettaz (*ibid.*, 42), cette position exerce une sorte de « dénégation de la rationalité psychologique propre aux agents » parce qu'elle gomme complètement certaines composantes préexistantes à l'interaction, comme les connaissances issues des expériences antérieures ou la visée présidant aux échanges. C'est pourquoi, le chercheur genevois opte pour une troisième voie, médiane, en considérant que l'interprétation des intentions s'appuie sur des « ressources psycho-sociales mobilisées par les agents dans l'accomplissement des actions dans le monde. [...] Ces ressources sont indissociables des processus de socialisation ainsi que des situations d'actions effectives » (p. 30). Elles correspondent par exemple « a) au savoir linguistique de l'auditeur, b) aux présupposés sur le contexte, communiqués par certains indices, et c) à l'information générale mobilisée pour orienter l'interprétation » (Gumperz, *op. cit.*), mais aussi aux buts, aux motifs qui animent l'agent. Elles sont intersubjectives dans la mesure où elles sont partagées ou font l'objet d'une recherche d'entente.

### 2.1.3 Restrictions au concept d'intention

Face à ce souci de description/interprétation de l'intention et *a fortiori* de l'action, certains auteurs ont développé des analyses, voire des modèles remettant en cause l'antériorité de l'intention par rapport à l'action, autre question largement discutée au sein des théories de l'action. Par exemple, Sensevy (2001), dans une perspective similaire à Filliettaz, opte pour une conception anthropologique de l'action professorale, et remet en cause « le mécanisme avant-après » de l'intention/action. Pour lui, la rationalité des actions professorales ne résulte pas tant de causes externes ou d'intentions d'action, que d'une « acculturation à des usages [...] liés à des situations particulières, au sein d'institutions particulières ». Il signifie par là que les conduites des uns et des autres se fondent, se coordonnent selon des rituels, des routines ou des connaissances issues d'expériences antérieures, des « ressources psycho-sociales<sup>75</sup> » organisant ou cadrant l'action. C'est dans la perspective du

---

<sup>74</sup> Par exemple, à travers le travail de catégorisation opéré par les acteurs, sur la situation.

<sup>75</sup> On peut estimer que les apprenants de nos corpus ont tous été exposés, durant leur scolarité, à des consignes ou des prescriptions. Ce sont les manières de les formuler ou la nature des tâches qu'elles contiennent qui peuvent apparaître comme nouvelles et donc non intériorisées. De son côté, Goffman

contrat didactique, en situation, que l'action du professeur se donne à lire, contrat constitué d'un système d'attentes collectives et partagées, pour lequel chacun des acteurs attribue du sens en fonction de normes et en fonction du contexte.

Par ailleurs, la théorie des actes de langage a elle aussi mis au cœur de ses préoccupations la "lecture" des intentions, en construisant des catégories théoriques comme celle de force illocutoire, établissant un rapport direct entre l'intention et l'expression langagière de cette intention. À cet égard, dans ses débuts, la théorie des actes de langage s'inscrit dans une conception mentaliste des faits de langage, où l'intention transparait explicitement dans la "matérialité" linguistique comme dans « je te promets de venir ». L'acte illocutoire de promesse est identifiable par transparence. Or, à la lumière des travaux postérieurs en pragmatique, ce type de relation entre intention et illocution est bien plus l'exception que la règle, et la promesse peut s'exprimer de mille et une manières, indirectes, cachées, implicites. Le travail de l'interlocuteur<sup>76</sup>, en collaboration avec le locuteur, consiste à reconstruire l'intention de celui-ci. De même, à propos de l'ordre, Vion (1992, 46) remarque qu'

il ne suffit pas que je veuille ordonner et produire, à cet effet, les formes de l'ordre pour que cet acte soit réussi. Encore faut-il que le partenaire s'aperçoive qu'il s'agit d'un ordre, accepte cette relation de soumission et reconnaisse, par une prise en compte des données situationnelles, une certaine légitimité dans la manière de l'exprimer. Si tel n'est pas le cas, nous nous trouvons devant un acte nul et non avénu. Comme la communication n'existe qu'avec la réception, l'acte qui ne serait qu'intentionnalité n'est pas un acte. Ce n'est qu'avec sa réception, et donc son acceptation qu'il se réalise en tant que tel.

Vion nous dit ici que l'adaptation des mots (expression d'une intention d'ordre) au monde (ordre effectivement exécuté dans le monde ordinaire) n'opère pas seule et directement. Les significations construites par les interlocuteurs, la relation interpersonnelle qu'ils entretiennent mutuellement, ou encore les statuts ou les rôles sociaux et interactionnels (« légitimité de la manière d'exprimer ») que la situation d'interaction institue *a priori*, constituent des ingrédients essentiels à la lecture efficace des intentions et à la réussite de l'(inter)action. Il semblerait donc que, pour

---

(1991) parle, pour désigner ces ressources, de « cadres de l'expérience » et de « prémisses organisationnelles ».

<sup>76</sup> Et aussi de l'analyste en pragmatique instructionnelle (ou inférentielle), à l'image de Ducrot (1972) avec l'étude des implicites ou de Grice (1979) avec les maximes et les implicatures conversationnelles.

la comprendre et l'interpréter, l'action ne s'accompagne pas toujours nécessairement et uniquement d'intentions qui la gouvernent.

Enfin, il ne faudrait pas assimiler systématiquement un acte ou une action intentionnelle à une action consciente. Si les psycho-cognitivistes définissent une action comme consciente « dès lors qu'elle est mémorisable et surtout verbalisable » (Filliettaz, 2002, 144), il paraît difficile de concevoir un sujet omniscient et omnipotent, d'autant plus s'il est amené à entrer en interaction avec un partenaire, avec lequel il doit composer. Par conséquent, il convient de garder à l'esprit que la relation entre intention et action n'est jamais directe ni transparente et que, du coup, les discours de prescription ne traduisent pas ou ne réfèrent pas directement aux intentions<sup>77</sup> ou aux attentes de l'enseignant, mais les inscrivent dans un réseau de paramètres ou de ressources qui contribuent à les identifier ou, au contraire, à les obscurcir.

## 2.2 Action et planification

Une autre notion se trouve impliquée dans le domaine actionnel en sciences humaines : celle de planification. En effet, l'action humaine se trouve plus ou moins planifiée, c'est-à-dire plus ou moins calculée, organisée, commandée par avance par l'agent en fonction d'un motif, d'une intention. Le professeur par exemple prépare, sélectionne et organise les savoirs à enseigner et leur progression, planifie des activités d'enseignement en fonction des objectifs fixés par lui-même ou par l'institution<sup>78</sup>. Les dires de faire et de dire dans la classe émanent en partie d'elle. Nous écrivons « en partie » parce que les prescriptions et toute activité de la classe ne sont pas le reflet exact, la concrétisation ou le corrélat unique de la planification, mais sont le fruit des interactions, des discours, des actions situées, coordonnées, négociées.

Si la planification comme mécanisme mental, organise jusqu'à un certain point les comportements, elle ne suffit pas à rendre compte de leur détail, [...de] la part d'accomplissement pratique et d'adaptation locale qui marque chaque réalisation. (Lacoste, 1995a, 27)

La notion de planification a été quelque peu théorisée par Suchman (1987), d'obédience ethnométhodologique, dans le cadre de son modèle de l'action située,

---

<sup>77</sup> Ils n'en sont pas l'expression comme nous le supposons au début de la section 2.1.1 *supra*.

<sup>78</sup> Peut-on dire dès lors que son action est pré-planifiée ou préfigurée ? Les travaux d'analyse des textes d'instructions officielles montrent toutefois que leur visée planificatrice réelle est à relativiser ; pour une synthèse, voir section 1.2 du chapitre 2 de la partie I.

notamment dans les études portant sur les interactions homme-machine, en intelligence artificielle. À partir de l'exemple d'une descente de rapides en canoë, Suchman pose l'hypothèse que le sportif dispose de deux modes de planification de sa descente : le « plan-programme », qui anticipe l'action, « qualifiant quelques objectifs » (avant la descente) et constitué d'instructions, et le « plan-ressource » formé de consignes et qui fait appel, au moment de l'action (pendant la descente), à des « aptitudes incorporées ». Le premier plan peut ainsi correspondre aux préparations de cours de l'enseignant, voire aux instructions officielles qu'il doit suivre<sup>79</sup>. Il est de nature téléologique. Le second, que Suchman privilégie, se déploie dans le cours d'action et est constitué de routines, de ressources permettant de s'orienter en situation et élaborées collectivement. (Suchman (1987) dans Conein et Jacopin (1993)). Ces deux derniers cognitivistes étudient la place des objets et leur rôle configurant et stabilisateur pour l'action humaine en prenant comme exemple le rôle des ustensiles de cuisine et d'objets divers dans l'exécution d'une recette. Ils réinvestissent et prolongent les notions de plan-programme et plan-ressource données par Suchman. Pour elle, l'agent déploie, au-delà de plans prédéfinis dans un programme (laissant l'agent réactif, exécutant), un ensemble de ressources qui s'organisent dans la situation d'interaction (le plan-ressource composé de consignes, laissant place à l'improvisation et rendant le sujet actif). Conein et Jacopin nuancent cela en affirmant que « les plans prennent des fonctions informationnelles variées selon l'état de l'environnement et les aptitudes des personnes » ou encore qu'il existe une « pluralité des formes de planification » (p. 60). Ils amendent la vision « moniste » de Suchman en privilégiant l'adaptation à la situation des formes de planification intériorisée. Il est vrai que si, par exemple, l'enseignant prévoit, planifie une activité de compréhension écrite et une lecture silencieuse, il se peut que cette lecture donne lieu en fait à oralisation parce qu'il aura, pendant le moment de la classe, repérer chez un apprenant en particulier le besoin de pratiquer la lecture oralisée, ou parce que cela ne remet pas fondamentalement en cause les grandes étapes de son programme. La mise en œuvre d'une action planifiée n'est pas « verrouillée » par ce plan d'action, mais autorise une certaine flexibilité. La dimension planificatrice de l'action est alors issue partiellement d'un travail interprétatif et évaluatif par les

---

<sup>79</sup> Cicurel (2005a, 185) dit ainsi de l'action dans la classe qu'elle « est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer ».

acteurs de la situation à partir de la lecture d'« indices » sémiotiques ou à partir d'une reconstruction interprétative, dans la processualité de l'action mais aussi dans sa postériorité<sup>80</sup>. Dans cette optique, la prescription<sup>81</sup> actualise, donne à voir un plan, un programme d'enseignement, en borne les différentes étapes, mais contribue également à le réorienter, à le modifier parce qu'elle n'échappe pas à certaines indéterminations que l'enseignant doit gérer dans le moment présent de la classe<sup>82</sup>.

Mais sur le plan discursif, l'activité de prescription, dotée d'une force illocutoire plus ou moins forte, se déroule elle-même selon un certain plan, une certaine configuration ou architecture (sémiotique et discursive)<sup>83</sup> plus ou moins prédictible et rattachée à un genre de discours ou d'activité plus ou moins fixe et stabilisé selon le contexte interlocutif ou actionnel de son énonciation, et qui, nous le supposons, modèle l'agir de l'apprenant. En conséquence, nous considérons que ces deux niveaux de planification (au sens téléologique et au sens communicationnel) s'emboîtent et se conditionnent mutuellement. Dans ces conditions, la mise en forme du matériau langagier prescriptif se situe au cœur de l'analyse.

### **2.3 Interdépendance de l'action et de la communication**

Nous avons choisi dans la section 1 *supra* d'inscrire l'ordre de l'action plus particulièrement dans les courants philosophiques des théories de l'action qui mettent en avant le rôle du langage et de la communication verbale, parce que dans notre contexte d'étude qu'est la classe de langue, la communication, et en particulier la communication verbale, en est une des raisons d'être. L'enjeu ne consiste pas à déterminer si une théorie de l'action doit intégrer ou s'intégrer à une théorie de la communication, mais à tenter d'approfondir certains points nodaux de cette relation entre action et communication.

#### **2.3.1 Deux points de vue empruntés à la pragmatique**

Bange (1992), dans une perspective conversationnelle (ethnométhodologique) et verbale (pragmalinguistique), a théorisé cette relation en s'inspirant notamment de la

---

<sup>80</sup> L'action professorale et les conduites adaptatives (ou rationnelles) qu'elle nécessite se modifient dans un constant aller-retour entre ce qui est advenu et ce qui est à venir.

<sup>81</sup> Mais elle n'est pas la seule : les explications métalinguistiques, les corrections peuvent aussi jouer ce rôle.

<sup>82</sup> Voir par exemple les conduites de « détopicalisation » décrites par Cicurel (1996a, 2001).

<sup>83</sup> Adam dirait un plan de texte.

psychologie de l'action à travers le modèle d'action de Galanter, Miller et Pribram (1960)<sup>84</sup>. Dans l'organisation sociale et interactionnelle, il distingue, sans toutefois les opposer, deux niveaux d'action : celui des stratégies, associé à une organisation externe et rationnelle de l'action (le but, le plan, etc.), autrement dit, le niveau téléologique de l'agir, et celui des opérations (de régulation, d'ajustement) orienté vers l'organisation interne de l'action, l'intercompréhension et l'adaptation aux niveaux supérieurs. Le niveau opérationnel se met au service du niveau stratégique, et en retour, celui-ci dicte en quelque sorte les règles et contraintes de communication du niveau opérationnel.

Il faut éviter de concevoir l'opposition fonctionnelle entre niveau stratégique et niveau opérationnel comme catégorique. Il s'agit plutôt d'un passage graduel par une succession de niveaux dont les niveaux inférieurs ont pour tâche de réaliser effectivement les buts des niveaux supérieurs et dont les niveaux supérieurs assurent le guidage des niveaux inférieurs. (p. 91)

Cela signifie-t-il que la communication est subordonnée à l'action ? Si Bange cloisonne d'abord l'action et la communication, il introduit ensuite rapidement le chaînon manquant entre les deux : le sens. En effet, il rappelle que le sens d'une action (stratégique) dépend de la compréhension par l'interlocuteur de l'intention qui se cache derrière et est déterminé en fonction d'inférences, en fonction d'un travail d'interprétation et d'évaluation de la situation de communication/action. Il peut aussi être inféré par l'interlocuteur à partir d'actes de parole du locuteur. De cette manière, « l'action n'est jamais perçue directement. Ce sont les gestes qui la composent qui sont perçus. L'action en tant que telle est l'objet d'un processus de compréhension » (Bange, *ibid.*, 77-78), voire d'intercompréhension, rendu possible par la communication entre les interactants.

Filliettaz (*op. cit.*) se range également du côté des germanistes (Habermas, Bange), quand il définit « l'action communicationnelle » comme une action manifestant, par un processus d'intercompréhension « ostensif », une intentionnalité informative (« il fait frais ») mais surtout communicative (« je te signale par des codes qu'il fait frais »).

---

<sup>84</sup> La communication pour Bange (*ibid.*, 125) est une « forme particulière d'interaction dans laquelle les moyens utilisés sont des significations véhiculées principalement par la langue, qui est placée au centre du dispositif de la communication » ; ce qui l'éloigne ici de la perspective de Filliettaz, qui ne restreint pas le domaine de la communication à la langue. Soulignons aussi la démarche de Bange : il construit son modèle de l'action en s'appuyant d'abord sur une conception individualisante et psychologique de l'action pour en cerner les limites et l'inscrire ensuite dans une conception interactionniste.

Les actions communicationnelles peuvent ainsi être définies comme un type particulier de conduites finalisées, dans lesquelles les agents rendent manifeste ostensivement leur intention, c'est-à-dire en adoptant des comportements qui n'expriment pas intrinsèquement une dimension téléologique, mais qui médiatisent celle-ci dans des procès d'intercompréhension. (p. 179-180)

Les actions communicationnelles peuvent être langagières ou non langagières, c'est-à-dire transmises par un code conventionnel ou non. Cette convention peut être la langue, et dans ce cas, l'action communicationnelle s'organise en discours (« textualisation »). Il existe par conséquent un rapport d'inclusion entre action et communication, car les conduites humaines ont besoin de processus communicationnels pour traduire les intentions qu'elles portent. Néanmoins, tout n'est pas communication dans l'action.

### 2.3.2 Des “preuves” empiriques de cette relation

D'autres chercheurs se sont emparés de cette problématique, par le biais de travaux à caractère plus empirique. Un réseau pluridisciplinaire de chercheurs français<sup>85</sup>, appelé « Langage et Travail », a mené depuis le début des années 1990, sur des situations de travail diverses, une réflexion poussée sur « la part langagière du travail » (Borzeix et Fraenkel, 2001, 9) et sur la relation entre action et communication. En effet, dans quel autre contexte que le monde du travail peut-on trouver de l'action et a-t-on besoin de coordonner, de négocier l'activité en cours, par le biais du langage et de la langue (mais pas exclusivement), dans le but primordial de produire des biens et des services, qu'ils soient matériels ou immatériels ? Ces études reposent notamment sur l'hypothèse que les transformations perpétuelles de la nature et des conditions de travail entraînent également des transformations dans les différents rôles et statuts du langage dans les relations de travail, au travail et sur le travail. Dans ce contexte, l'action et la communication entretiennent des liens très étroits que l'équipe de chercheurs tente de mettre au jour et de théoriser. Pour cela, elle a adopté une perspective située et interactionniste sur le travail, d'où découle un positionnement méthodologique ethnographique et contextualisé. Ainsi, l'activité de travail ne se résume pas à l'application de règles, de normes et de prescriptions, mais se construit aussi dans le *hic et nunc* de l'activité conjointe et incessante de coordination et de coopération. Par exemple, Teiger (1995), ergonomiste, s'intéresse aux situations de travail où le langage est jugé contre-productif et est proscrit. Elle

---

<sup>85</sup> Constitué de linguistes, d'ergonomes, de psycholinguistes, de sociologues, etc.

révèle que pourtant sa présence assure un rôle de sociabilité et donc d'efficacité dans le travail. Il constitue un lubrifiant des rouages du travail. En outre, Lacoste (2001), linguiste en sciences de la communication, étudie les relèves d'infirmières dans un service hospitalier où, à cause de l'éclatement du travail des différentes équipes médicales, la nécessaire coopération (des actions) au travail passe notamment par la consignation écrite et les verbalisations orales qui s'interpénètrent et jouent des rôles différents, mais complémentaires.

Ces chercheurs s'accordent pour dire que le langage, colonne vertébrale du travail, permet la coopération et « suppose un agir commun » (Lacoste, *ibid.*, 25). Ils montrent aussi les relations entre le langage (ou la langue) et l'interprétation des situations de travail. À ce titre, Lacoste (1995, 23) propose de distinguer trois types de relation, empruntés aux *work studies* anglo-saxonnes. Elle distingue :

1) le langage *comme* travail : l'activité verbale ou langagière constitue l'essentiel du travail, et devient l'action même, comme par exemple l'interrogatoire mené dans le bureau du juge, le psychiatre et son patient, ou le professeur et les apprenants de langue. Dans ce cas, « la communication participe intimement aux logiques opératoires, à la gestion des connaissances, à la structuration des collectifs, à la programmation du travail dans le temps et dans l'espace, à la transmission des consignes, à la réactualisation des règles et des normes » (*ibid.*).

2) le langage *sur* le travail : l'activité langagière, interne ou externe au travail, permet de l'évaluer, de mieux le connaître et donc de le transformer. Faïta (2001) expose ainsi une étude sur les agents de conduite de la SNCF où il recueille, par un truchement méthodologique élaboré (auto-confrontations, méthode du sosie), les verbalisations expertes des acteurs sur leur travail. De même, Boutet (1994, 1995), à travers une analyse sémantique des mots au travail, fait une étude sur la manière dont les travailleurs investissent la notion de qualification. Cette perspective sur le travail a été beaucoup développée par l'ergonomie de tradition française (Daniellou et Garrigou, De Montmollin) et par la psychologie du travail (l'analyse de l'activité de Clot).

3) le langage *dans* le travail : il participe à la construction de l'activité. « L'activité se manifeste autant par des paroles que par un faire matériel » (Lacoste, 1995, 24). Dans cette optique, Fraenkel (2001) enquête sur le rôle configurant des écrits dans le travail.

Mais Lacoste souligne également que, dans le travail, la parole n'accompagne pas, ne se met pas seulement au service d'une activité productive. En ce sens, comme dans la classe de langue, la parole n'est pas seulement fonctionnelle (Bigot, 2002). Il existe des « échanges interstitiels » (Grosjean, 2001, 149) et Lacoste (1995, 25) avance l'idée d'un continuum entre parole fonctionnelle et parole non-fonctionnelle. En outre, on peut instituer un continuum entre des situations professionnelles où le langage est peu utilisé et n'a qu'une fonction accessoire par rapport aux actions menées, et des situations où il devient l'essence même de l'activité opératoire, de la tâche.

Par ailleurs, la communication au travail, et en classe pareillement, est pluri-sémiotique. Même si elle est essentiellement verbale, elle s'accompagne de gestes, de supports iconiques, de textes de toutes sortes, de menues actions innombrables, qui établissent « une étroite réciprocité entre le faire et le dire » (Lacoste, *ibid.*, 30). Elle est également pluri-orientée, polyfocalisée, et est formée d'une multiplicité de foyers conjoints, d'actions individuelles, de « régions » (Goffman, 1991).

Finalement, peut-on aller jusqu'à dire que la communication vaut l'action, que le faire équivaut au dire ? Lacoste (2001, 39) semble pousser la logique en ce sens :

La communication n'est pas seulement un outil au service de la coopération et de la coordination entre les différents acteurs de l'entreprise. Elle ne se réduit pas à ce rôle de servante de l'action, elle est elle-même action. Par-delà la simple affirmation du pouvoir performatif du langage, c'est la nature langagière de certaines activités de travail qui demande à être reconnue.

Elle ajoute plus loin (p. 40) que

certaines situations ont ceci de particulier que les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste à dire. C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service ; c'est aussi le cas des praticiens de la parole [...] le langage est alors considéré comme vecteur de stratégies, de relations de pouvoir, d'identités professionnelles, de modèles culturels.

Pour certains linguistes, la communication se confond avec l'action, en particulier pour les pragmaticiens s'inspirant de la théorie des actes de langage. Searle (1972, 53) pose ainsi qu'« une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régie par des règles ». Et même pour Habermas, l'agir communicationnel « rend visible le point de vue de l'acteur, ce qui permet à l'interlocuteur d'inférer de l'acte de parole le type d'action simple qui vient d'être accompli, ainsi que l'intention du locuteur qui est à la source de son action langagière » (Friedrich, 2001, 98). L'acte de parole paraît ainsi occuper une place centrale dans la théorie de l'agir communicationnel. Tout énoncé

fonctionne comme un acte visant à transformer la situation de communication et les acteurs investis dans la situation, moyennant des conditions de réussite de ces actes. De même Benveniste (1974, 80), lorsqu'il décrit « l'appareil formel de l'énonciation » dote l'énonciation d'une valeur d'action :

L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation [...] c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet.

Au demeurant, quelle que soit la proximité entre action et communication, un principe au moins demeure inaltérable :

Tout énoncé est doté d'une charge pragmatique, certes plus ou moins forte et évidente, mais toujours présente. En d'autres termes : le « contenu propositionnel » ne s'actualise jamais seul, il est toujours pris en charge par une « valeur illocutoire » de nature variable. (Kerbrat-Orecchioni, 2001, 22)

Finalement, il semble que l'action entretient un rapport d'interdépendance complexe et imbriqué, un rapport dialectique, consubstantiel avec la communication, comme l'exprime Lacoste (1995, 453) à propos d'une étude du langage sur un chantier du bâtiment.

Une analyse de l'activité doit donc être menée en même temps qu'une analyse du langage. [...] Le langage ne peut fonctionner qu'en rapport avec des structures d'action qui le dépassent et le guident, mais celles-ci se constituent aussi, pour une part, sur la base du langage, si bien que les deux faces de la recherche sont partiellement interdépendantes.

La communication se met au service de conduites humaines mais celles-ci peuvent difficilement trouver à s'exprimer sans les processus communicationnels. Le titre d'un article de Bronckart (2001) résume bien cette relation : « s'entendre pour agir et agir pour s'entendre ».

Pour autant peut-on statuer sur la part langagière et la part actionnelle de la prescription ? Peut-on considérer qu'elle actualise le discours *comme* une activité (fonction de sémiotisation), *dans* une activité (fonction de médiatisation), ou *de* l'activité (fonction de représentation) ? Il est encore prématuré de répondre clairement à cette question, mais l'étude des corpus nous aidera sans doute à formuler des éléments de réponse. Enfin, il convient de ne pas perdre de vue que l'agir ne se réduit pas à la communication et encore moins au parler.

### 3. Un exemple de convocation des théories de l'action : les sciences de l'éducation

Un des domaines des sciences humaines qui s'est considérablement nourri, ces dernières années, des théories de l'action est celui des sciences de l'éducation. En effet, à la fin des années 1980, celles-ci se sont emparées du domaine de l'action dans un but interventionniste et formatif, et en particulier dans l'espoir de mieux cerner et appréhender les pratiques professionnelles des différents acteurs de l'éducation. Dès lors qu'on s'est intéressé à ce que faisaient réellement les acteurs sur le terrain, à leurs compétences effectives et non plus seulement à la mise en œuvre de méthodologies, de prescriptions ou d'instructions dictées par la hiérarchie, les chercheurs, analystes et formateurs se sont "outillés" de concepts, de modèles et d'une instrumentation méthodologique issus entre autres de l'ergonomie, de l'analyse de l'activité. Parallèlement, un courant « réflexif » voit le jour, sous la houlette de Schön (1983) puis de Perrenoud (« l'habitus réflexif », 1994), qui demande aux enseignants en formation d'adopter une posture réflexive, rationnelle et conscientisée sur leur travail en verbalisant *a posteriori* leurs pratiques, procédés, et savoirs "incorporés". Dans le domaine de la didactique, un certain nombre de recherches et dispositifs ont été menées par les Genevois de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, *via* Bronckart et le groupe « Langage Action Formation », et par l'université Paris 3 et le groupe DILTEC, grâce à l'équipe « Discours d'enseignement et interaction » autour de Cicurel. Ils s'attachent à comprendre ce que peut recouvrir et signifier l'agir professoral. Ainsi « l'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens » (Cicurel, 2005a, 184). Elle est une « action relayée » et même une action « à double articulation » ou pluri-focalisée, c'est-à-dire que l'enseignant doit conduire la classe en développant la relation pédagogique avec les apprenants et la relation didactique avec les objets de connaissance (Chatel, 2001). Cicurel (2005b, 25) préconise la poursuite de la connaissance de cet agir. En effet,

c'est peut-être là le début d'une investigation qui se penche sur le professeur non pas seulement pour le considérer comme le « producteur d'un discours » ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'*auteur* d'actions qui ont leur format et leur finalité destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre. C'est aussi considérer que le discours qu'il tient pendant et après, et peut-être avant l'action, est la *source* d'un savoir à théoriser. Se rapprocherait-on progressivement d'un troisième « moment » dans l'étude des discours en classe : après une approche discursive, puis une approche interactionnelle, on

se préoccuperait davantage de la dimension actionnelle en prenant en compte les conditions dans lesquelles l'action s'effectue, se fraie un chemin, cherche une rationalité et une efficacité ?

De même, Bronckart (2001, 139) souhaite que les sciences de l'éducation s'attachent à « construire et développer un savoir sur l'intervention ou l'agir, en tant que mécanisme majeur de construction des connaissances humaines ». Le rapprochement avec cet ordre tire ses motivations d'une meilleure connaissance souhaitable de l'action d'enseignement, mais aussi d'une exigence et d'un renouvellement théorique qui pourrait éclairer dialectiquement les modèles construits. Toutefois, cette connaissance de l'agir n'est pas directement accessible. Par conséquent, elle nécessite de la part de l'analyste de faire appel à des notions opératoires issues des théories de l'action, comme celle de « typification » ou d'« action prescrite/action réelle », ou de l'analyse des discours en interaction que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, la perspective de l'action a permis de reconsidérer des notions centrales en sciences de l'éducation comme celle de contrat didactique ou d'attente à partir de laquelle Sensevy (2001) propose un modèle de l'action didactique. Celui-ci stipule que l'action s'organise en un système d'attentes réciproques en constant réajustement par rapport à la situation et aux acteurs investis. Et les consignes ne dérogent pas à cette configuration de l'action puisqu'elles sont en principe chargées de dévoiler, dans une certaine mesure, les attentes de l'enseignant, de les porter à la connaissance de l'apprenant ou de les ajuster au contexte indexical, question doublement problématique lorsqu'il s'agit d'enseigner/apprendre une langue étrangère. Le système d'attentes ordonne à son tour un système de places, de positionnements des acteurs qui confère un statut à l'action. À cet égard, les discours de classe constituent toujours, selon nous, un pivot central de la compréhension des actions et des pratiques éducatives.

## **Pour reprendre ...**

Au sein des théories de l'action, il semble que le concept d'action demeure figé dans un système dichotomique, se partageant entre une conception psychologique, individuelle et schématique, et une conception sociale, externe et émergente. Toutefois, si on le replace au sein des sciences du langage, et en particulier dans la

problématique des discours en interaction, il devient possible de dépasser ces dichotomies. En effet, la réintégration du sens des actions et de leur articulation à la communication améliore la visibilité de leur rationalité. En retour, les sciences du langage, en se confrontant à des situations d'actions, peuvent espérer connaître mieux les spécificités du langage et surtout de ses usages. C'est, pour notre part, la rationalité (pratique) des prescriptions et ses potentiels lieux d'impact sur l'agir apprenant, et par voie de conséquence, sur l'appropriation de la langue, qui nous intéressent. Cependant, afin d'équilibrer notre cadrage théorique, nous devons poursuivre en privilégiant le discours en interaction.

## CHAPITRE 2

---

### L'ORDRE DE L'INTERACTION

**L**A PRÉSENTATION DE CE CHAPITRE adopte une progression descendante. Nous le débutons par l'ancrage général des études interactionnelles, ainsi que leurs filiations ou liens de parenté théoriques, au sein du vaste domaine de l'interactionnisme (1.). Ensuite, nous resserrons le domaine au "secteur" qui nous retient : la linguistique des interactions (2.). La troisième section, constituant l'ossature du chapitre, s'applique à déterminer et comprendre certaines propriétés de l'interaction, en lien avec notre objet de recherche. Enfin, nous centrons la présentation sur l'analyse des interactions didactiques et ses liens avec la didactique des langues (4.).

#### 1. L'entrelacs conceptuel de l'interactionnisme

L'étude des interactions humaines, et en particulier des interactions langagières, s'est constituée en champ scientifique aux États-Unis, à la fin des années 1950<sup>86</sup>, notamment en réaction au structuralisme et, dans le domaine plus restreint de la linguistique, en réaction au générativisme de Chomsky et aux conceptions linéaires et symétriques de la communication. Il s'agit de rejeter l'étude des propriétés immanentes du langage pour se focaliser sur les relations entre le langage et ses contextes sociaux d'utilisation (la sociologie, la sociolinguistique), entre le langage et ses usage(s) (la pragmatique), sur le langage comme mode d'expression et d'organisation de la culture d'une société donnée (l'anthropologie, l'ethnographie de la communication), enfin sur le langage associé à des fonctions de communication (la psychologie puis la linguistique avec Jakobson). Ce déplacement épistémologique

---

<sup>86</sup> Cependant, la sociologie allemande, avec Weber dans les années 1920, avait déjà jeté les bases des principes du courant interactionniste en affirmant que la société est créée par les individus à travers leurs relations réciproques.

dans les sciences humaines implique, à ce moment-là, de nouvelles conceptions théoriques, la création de nouvelles méthodes d'investigation, et la centration sur de nouveaux objets de recherche. Le terme d'« interactionnisme » est choisi pour regrouper ces disciplines parce qu'elles ont été toutes plus ou moins influencées par les travaux antérieurs fondateurs de « l'interactionnisme symbolique » de l'École de Chicago, dans les années 1920-1930, dont G. H. Mead est la figure emblématique. L'objet de ses travaux porte sur l'observation des comportements sociaux des individus agissant selon le sens qu'ils attribuent à leurs actes et selon les intentions qu'ils veulent en donner. L'acteur est mis au premier plan et l'ordre social est constamment négocié et remis en cause. Les échanges sont de ce fait symboliques. Les conduites humaines sont basées sur le “commerce” des interprétations mutuelles et ne peuvent par conséquent être appréhendées qu'en situation et dans les modes de participation à cette situation. D'un point de vue plus méthodologique, ces travaux renouvellent les conceptions et les modes d'observation en s'appuyant sur des données empiriques. Ce sont les processus et non plus les états ou les faits sociaux, c'est le sens que les acteurs attribuent aux situations et non tant un sens externe apporté par le scientifique, qu'il importe de comprendre. Le travail de terrain s'avère en conséquence essentiel. De ces principes moteurs, les disciplines émergeant dans les années 1960 vont s'inspirer, tout en affirmant leurs spécificités, créant ainsi des interconnexions, une mouvance traversant plusieurs disciplines.

Pour tenter de rendre compte de cet entrelacs, nous adoptons un découpage disciplinaire sans doute réducteur, mais adapté au format rédactionnel présent.

### **1.1 Le courant anthropologique et psychologique : de Bateson à Vygotski**

Si l'association de ces deux scientifiques ne va pas de soi *a priori*<sup>87</sup>, il nous semble pourtant qu'ils appartiennent au même courant de pensée et que l'interactionnisme établit une passerelle entre les deux chercheurs.

Bateson est d'abord anthropologue en menant, avec sa femme M. Mead, une étude sur la communication interpersonnelle mère-enfants à Bali. La thèse qu'ils défendent dans *La Cérémonie du Naven* (1936), après un protocole d'observation mené *in situ*, est que le processus de socialisation de l'enfant en interaction avec sa mère produit

---

<sup>87</sup> Ces deux auteurs sont à peu près contemporains (à 4 ans près), mais Vygotski est décédé très jeune en 1934, à l'âge de 40 ans. En outre, ils n'ont pas du tout évolué dans la même sphère scientifique.

des conséquences sur la formation de la personnalité de celui-ci. Mais Bateson, proche de la biologie et de la communication animale, est aussi psychologue et mène au sein de l'École de Palo Alto, en 1956, avec entre autres Watzlawick, des travaux sur la communication thérapeutique familiale dont ce dernier est le chantre. En effet, en s'intéressant à des sujets psychologiquement fragiles (atteints de schizophrénie), il met en évidence que les problèmes mentaux du sujet sont en corrélation avec les relations familiales et interpersonnelles de celui-ci. La perspective systémique adoptée l'amène à développer avec ses collègues de Palo Alto une conception de la communication, qualifiée de totale puisqu'« on ne peut pas ne pas communiquer ». Ainsi, le modèle binaire de la communication, développé par les mathématiciens Shannon et Weaver (1940), basé sur l'image filaire du télégraphe transmettant de l'information (et non de la signification) entre un émetteur et un récepteur, qui prévalait jusqu'alors, est progressivement abandonné pour l'image plus circulaire de l'orchestre, où la partie est intégrée au tout et où chaque comportement propre à l'individu peut faire sens à un moment ou un autre, et en rapport à d'autres comportements. Participer<sup>88</sup> à la communication importe davantage que communiquer. D'autre part, celle-ci est multicanale<sup>89</sup>, pluri-sémiotique et gouvernée par un ensemble de codes et de règles de conduite<sup>90</sup> propres à la communauté d'appartenance. C'est une « nouvelle communication » prenant en charge tout type d'interaction, verbale ou non verbale.

De son côté, Vygotski (1934), psychologue russe, est d'une autre tradition scientifique, sans lien, à l'époque, avec la recherche anglo-saxonne. Pourtant, son intérêt pour le développement cognitif de l'individu le conduit à des analyses et des conceptions théoriques de l'activité humaine d'apprentissage et de communication proches de celles de Bateson ou de Mead. Ainsi, selon son hypothèse, le sujet se forme et développe sa conscience grâce aux interactions qu'il peut avoir avec son milieu culturel et familial, et notamment dans les interactions langagières enfant-

---

<sup>88</sup> Un premier nœud important de cet entrelacs peut ici être noté : la participation est un concept repris et développé par Goffman, alors qu'il est déjà fondamental mais implicite dans la théorie de Bateson.

<sup>89</sup> Ainsi, Hall (1959, trad. fr. 1984) et Birdwhistell (par exemple dans Winkin (1981) avec l'étude de la scène de la cigarette) produisent des études sur la kinésique (les gestes) et la proxémie (l'espace inter-individuel).

<sup>90</sup> À la suite de Filliettaz (2002, 178-179), on désignera le comportement comme une action animée par une intention informative (boire un verre d'eau) ou par un « contenu », et la conduite comme une action guidée par une intention communicative (héler le garçon de café en lui montrant son verre vide) ou par une « relation ».

adulte où se construisent les mécanismes mentaux de la pensée. Le développement cognitif se réalise dans un mouvement allant de l'externalisation vers l'internalisation<sup>91</sup>, c'est-à-dire que l'acquisition sociale (externe) des structures linguistiques permet l'intériorisation des concepts. Et l'activité sociale est médiatisée par des outils techniques ou sémiotiques comme les gestes, les paroles, etc., résultant d'un processus historique de transmission.

## 1.2 La prééminence du courant sociologique

- L'ethnographie de la communication, dont le but, à l'origine, est de dresser un tableau comparatif des pratiques discursives des différentes communautés, se constitue sous la houlette de Hymes et Gumperz. Ces scientifiques cherchent à déterminer des normes d'interaction (Gumperz et Hymes (1972) en particulier) et/ou des fonctions du langage en lien avec les contextes d'interaction, afin de mettre en évidence le poids de la structure sociale sur les productions et sur l'individu. Mais ils s'intéressent surtout au caractère culturel de la communication humaine. Ces recherches sont menées sur le terrain par observation participante et l'ethnographie de la communication a produit une démarche méthodologique de terrain, l'approche ethnographique, dont se font l'écho de nombreux chercheurs en sciences humaines aujourd'hui. Dans une perspective sociologique, de nombreuses études sont ainsi menées sur le *Black English* des communautés afro-américaines ou sur les communautés indiennes. Par exemple, l'étude de Cazden *et al.* (1972) met en évidence les problèmes causés à l'école, du point de vue de l'acquisition et de la socialisation en anglais, par les inadéquations entre les habitudes communicationnelles des enfants amérindiens au sein de leur communauté et celles requises par l'institution scolaire. Mais ces travaux mettent aussi en avant la notion de compétence communicative (Hymes, 1973<sup>92</sup>) définie comme l'adaptation du locuteur ou de l'interactant aux normes et aux règles linguistiques, sociolinguistiques et interactionnelles propres au contexte dans lequel il se trouve. Dès lors, la compétence de l'interactant se mesure au degré de conformité et de prévisibilité de ses conduites. Birdwhistell, membre de l'École de Palo Alto, dit « être membre, c'est

---

<sup>91</sup> Alors que Piaget avait avancé que le développement de l'enfant se faisait dans le mouvement inverse. Derrière la modélisation de celui-ci, se cache une conception du primat de la pensée individuelle sur l'action sociale.

<sup>92</sup> Cf. Hymes, 1991.

être prévisible »<sup>93</sup>. Le langage est une activité sociale en même temps qu'une activité culturelle. On sait les répercussions sur l'enseignement des langues qu'ont eu les travaux de Hymes. Ils ont été l'un des soubassements théoriques les plus importants des méthodologies notionnelle-fonctionnelle et communicative de l'enseignement. Mais l'approche interprétative de Gumperz (1989) paraît tout aussi convaincante. Les stratégies discursives des interactants dans une situation de communication dépendent de la compréhension qu'ils en ont et de l'interprétation qu'ils en font. Ce processus inférentiel s'appuie notamment sur les indices du message et du contexte, que Gumperz (*ibid.*, 28) nomme « indices de contextualisation »<sup>94</sup>. Autrement dit, la prévisibilité des conduites interactionnelles, pour reprendre les termes de Birdwhistell, est fondée aussi sur les capacités des interactants à saisir les implications *in situ* de la communication. Ce sont aussi, à quelques différences près, les hypothèses de l'ethnométhodologie.

- Celle-ci, apparue au début des années 1960, sous l'égide de Garfinkel, s'inscrit dans la sociologie américaine, en contrepoint à la sociologie durkheimienne, considérant le sujet comme déterminé par des normes sociales externes à lui, données d'avance. Au contraire, pour Garfinkel (1967), l'ordre social se construit dans et par l'interaction des sujets, et en particulier par les méthodes ou « ethnométhodes » qu'ils mettent en œuvre et rendent significantes et “symboliques”. Celles-ci constituent les connaissances, les mécanismes d'interprétation, les « raisonnements pratiques », les modes de catégorisation du monde, etc. C'est le point de vue de l'acteur qui intéresse les ethnométhodologues<sup>95</sup>. Les études qu'ils mènent portent beaucoup sur l'analyse microsociologique des conversations, des échanges langagiers, activités structurées socialement. Ils vont jusqu'à proposer « une grammaire de la conversation » (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) très centrée sur la séquentialisation (paire adjacente, ouverture/clôture, etc.) et fondent ainsi l'Analyse Conversationnelle. L'édification de ce courant révèle l'importance accordée, dans le fonctionnement social, à l'activité de parole. Par exemple, Mehan (1979), empruntant ses outils méthodologiques d'observation à l'ethnographie de la

<sup>93</sup> Cf. Winkin (1996, 84).

<sup>94</sup> Il peut s'agir des formes linguistiques de surface des messages

<sup>95</sup> Nous pouvons mettre en relation cette notion ethnométhodologique du “point de vue” avec ce passage de Winkin, (1981, 96) à propos de G. H. Mead : « il proposait une théorie de la formation sociale du « soi » (*Self*), comme instance où l'individu prend conscience de lui-même en se plaçant aux divers points de vue des membres de son groupe ».

communication<sup>96</sup>, pose le lien réciproque entre interaction sociale et structure sociale grâce à une étude sur la classe. Il y met en évidence la manière dont se construit la compétence interactionnelle des acteurs de la classe.

Le courant ethnométhodologique est très riche en concepts opératoires, mais nous en retenons un en particulier, plus en rapport avec notre approche personnelle et avec notre objet de recherche. L'*accountability* désigne le processus par lequel les interactants, se rendant (im)prévisibles par un certain nombre d'actions, rendent le contexte où ils évoluent (in)intelligible et (ir)rationnel, du moins reconnaissable<sup>97</sup>. Par exemple, on peut supposer que les "méthodes" avec lesquelles l'enseignant en classe de langue prescrit, dit de dire ou de faire et conjointement celles avec lesquelles les apprenants réagissent à ces prescriptions, leur permettent dans le même temps de construire, de modifier ou de renforcer le contexte social de classe qu'ils ont contribué à faire exister. Réciproquement, le contexte des actions contribue à faire évoluer les conduites. Cependant, nous utilisons le terme « contribue » parce que nous considérons que le rôle exclusif, accordé par une certaine orthodoxie ethnométhodologique, à l'acteur et à l'accomplissement *in situ* et conjoint des actions, dans la construction de la réalité sociale, ne laisse pas suffisamment la place aux interactions entre les institutions et structures sociales objectives (enseignant et apprenants se trouvent regroupés en fonction d'une finalité externe dictée par le corps social) et le sens construit de la réalité sociale.

- Enfin, on ne peut s'inscrire dans l'interactionnisme sans faire une place de choix à Goffman, représentant de la microsociologie ou de l'éthologie des communications de la vie quotidienne, qui a développé des travaux en léger décalage avec les tenants des deux disciplines visitées ci-dessus. La construction *in situ* de la réalité sociale passe, selon Goffman, par la définition commune de la situation occupant les acteurs. Il s'agit dès lors pour lui d'étudier ces modes de définition. Par exemple, si les conversationnalistes ont mis en évidence les règles systémiques propres aux échanges langagiers, Goffman (1974) va plus loin en en dressant les limites formelles. Il précise de cette façon que ces échanges se construisent aussi en fonction de contraintes rituelles, liées à la dimension interpersonnelle, encore une fois selon les

---

<sup>96</sup> Ce qui lui donne l'occasion de rebaptiser son domaine d'étude « ethnographie constitutive ».

<sup>97</sup> Nous faisons référence à une réflexion de Quéré (1984) dans Coulon (1987, 38) : « dire que l'*accountability* est rationnelle, c'est souligner qu'elle est produite méthodiquement en situation, et que les activités sont intelligibles, peuvent être décrites, et évaluées sous l'aspect de leur rationalité. »

prédictions mutuelles que les acteurs font de leurs conduites et à partir desquelles ils se conforment, s'adaptent tant bien que mal, par des procédés de figuration par exemple. Goffman insiste sur le caractère ritualisé de la communication interpersonnelle, mais également sur les procédures d'interprétation à la source de ces prédictions.

Aussi les interactants définissent la situation qui les regroupe en face-à-face en posant un cadrage signifiant<sup>98</sup> pour eux, un cadrage permettant d'interpréter la situation, et les activités en cours. Goffman s'inspire de Bateson, chez qui cette notion de cadre était déjà présentée en 1954, dans une étude sur le jeu des loutres<sup>99</sup>. Pour construire une réalité sociale commune, dans la rencontre, chacun s'appuie sur des « prémisses organisationnelles », c'est-à-dire des « principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif » (Goffman, 1991, 19), fondés sur l'expérience des sujets et résultant de l'activité cognitive au long cours des sujets<sup>100</sup>. Cette construction théorique place Goffman à proximité de la sociologie cognitive et des travaux de Bruner (1983), qui a eu également recours à la notion heuristique et théorique de cadre sous l'appellation de « format » et liée aux conduites interprétatives entre l'enfant et sa mère.

Finalement, tous ces courants qui prennent pour objet d'étude les interactions humaines invitent à se demander si l'activité de prescription et les interactions verbales auxquelles elle donne lieu, ne peuvent pas, elles aussi, constituer un élément structurant de la situation, dans la mesure où les consignes créent des attentes réciproques entre les interactants. Il s'agira de voir comment et dans quelle mesure celles-ci participent de la définition du contexte de classe.

Un dernier courant linguistique peut être distingué dans la mouvance interactionniste. Il est celui dans lequel nous trouvons un grand nombre de ressources. C'est pourquoi, nous lui accordons une section entière.

---

<sup>98</sup> Plus prosaïquement, ce cadre peut faire penser à une grille de lecture des événements de communication, ou des actions, en partie commune à tous.

<sup>99</sup> Il étudie en particulier la manière dont ces loutres se rendent significatives les actions de combat, tantôt dans le cadre du combat réel, tantôt dans celui du jeu où s'est opérée une « transformation » dirait Goffman (1991).

<sup>100</sup> Nous rejoignons les « typifications » et les ressources psycho-sociales de l'action (cf. section 1.2.1 et 2.1.3 du chapitre 1, Partie II).

## 2. La linguistique des interactions<sup>101</sup> : objets et méthodes

### 2.1 Proposition de définition

Parmi les ressources mobilisées dans une interaction sociale, la langue est un élément important, mais pas toujours essentiel. D'autres canaux, d'autres modes de communication, et d'autres éléments du contexte (manipulation d'objets), souvent en relation d'interdépendance, sont requis et mobilisés dans le travail d'interprétation réciproque. D'ailleurs, le mérite des travaux interactionnistes les plus récents dans le domaine francophone se situe dans ce changement de focale : le matériau verbal est remplacé dans une sphère communicationnelle plus globale et laisse "parler" les objets, les actions<sup>102</sup>... Néanmoins, les ressources linguistiques, et notamment la parole, sont bien celles mobilisées le plus fortement quand il s'agit de donner des consignes en classe.

La notion d'interaction en linguistique est « une notion importée » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 54), d'un point de vue géographique (aire anglo-saxonne, mais aussi russe) et disciplinaire (sociologie, anthropologie, éthologie, psychologie, etc.), comme nous l'avons vu précédemment. Elle prend racine plus particulièrement dans l'analyse conversationnelle qui met à disposition un certain nombre de notions opératoires pour la compréhension du fonctionnement et de la structuration des interactions verbales contextualisées. Mais la "teinte" francophone de la linguistique des interactions est donnée par la proximité avec l'analyse du discours française et la linguistique énonciative, invitant le chercheur à étudier également les données langagières dans leurs conditions de production et en tant que mode d'action et d'influence sur le contexte et les interlocuteurs.

Le postulat de la linguistique interactionnelle, tel que posé par l'ethnométhodologue Mondada (2001), indique que les ressources linguistiques et discursives mobilisées

---

<sup>101</sup> Nous utilisons de façon indifférenciée les qualificatifs "interactionniste" et "interactionnel", bien qu'il semble possible, à notre sens, d'opérer une distinction entre une linguistique interactionniste, plus anglo-saxonne, plus ethnométhodologique et à rapprocher de l'analyse conversationnelle, et une linguistique interactionnelle de tradition plus européenne et plus proche de l'analyse des discours, et des linguistiques énonciatives, et donc prenant davantage pour objet les interactions verbales. Toutefois, il est certain que les frontières entre l'une et l'autre seraient très difficiles à marquer. Pour neutraliser ces nuances, nous adoptons le terme de "linguistique des interactions".

<sup>102</sup> À titre d'exemple, les travaux réalisés sur les contextes de travail par le Réseau « Langage et Travail » (Boutet, 1995) ont amorcé ce changement, et les linguistes genevois autour de Bronckart s'orientent récemment en ce sens (Filliettaz et Bronckart, 2005).

dans l'interaction structurent celle-ci et, réciproquement, l'interaction sociale contribue à modeler, à structurer celles-là. Cela a pour conséquence que les modes habituels d'organisation et de structuration de la langue, au niveau phrastique notamment, ne sont plus pertinents. D'autres unités ou catégories, comme le tour de parole ou la paire adjacente, d'autres niveaux, comme les modalités d'alternance de la parole (ou *turn taking*), en bref une autre grammaire (de la conversation), sont à l'œuvre<sup>103</sup>. D'autre part, l'analyse interactionnelle d'un événement de parole s'attache à déterminer les « ethnométhodes communicationnelles », c'est-à-dire les pratiques ou plutôt les mécanismes à partir desquels les participants à cet événement parviennent à coopérer ou à se coordonner. Elle substitue une linguistique des messages à une linguistique des significations, des interprétations. Il reste cependant que « si l'observation des interactions est un mode privilégié d'accès au social, tout le social ne se résume pas à des interactions » (Winkin, 1996, 18). Et nous ajoutons que l'interaction, dans le but de réguler une action en cours, ne met pas en jeu seulement des ressources linguistiques, mais aussi psycho-sociales (telle l'intention, les motifs) ou affectives, émotionnelles. En effet, si l'interaction mobilise assez largement le langage verbal, elle ne se limite pourtant pas à lui. Les interactants, en dehors de la conversation, sont amenés à réaliser des actions orientées par un but, à mener des transactions de différentes natures. Dès lors, le langage, verbal ou non, est convoqué pour assister, structurer l'action en cours ou inversement. Ainsi, le travail de classe implique non seulement l'émergence de discours, mais aussi, conjointement, d'actions produites en vue de l'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers. En particulier, distribuer des consignes, mettre les apprenants au travail peut être considéré comme une action se réalisant conjointement ou successivement à la manipulation d'objets matériels (un manuel, le magnétophone) ou de discours (paragraphe d'un texte, items d'un exercice), et à d'autres types d'actions langagières (l'explication, la recommandation, voire la conversation). Étudier les interactions implique en conséquence, de tenter de sérier la manière dont les protagonistes y sont engagés, langagièrement et non langagièrement.

---

<sup>103</sup> Nous invitons le lecteur à se référer à la section 2, Chapitre 2, Partie III pour un développement conséquent sur les unités de l'interaction.

## 2.2 L'interaction verbale

Il paraît nécessaire à ce stade de cerner plus précisément la notion d'interaction.

Commençons par Goffman (1973, 23) :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres.

Sa définition processuelle implique la co-présence effective<sup>104</sup>, mais pas nécessairement des échanges de nature verbale. Ailleurs, dans la tradition russe, Bakhtine (1977, 136) défend que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage », c'est-à-dire la forme “naturelle” de manifestation du langage verbal. La parole, dans les interactions verbales, est première. Mais néanmoins,

pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient “engagés” dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 17-18).

Cette précision indique en fait qu'un événement interactionnel, non seulement requiert une situation communicative d'allocution, mais aussi d'interlocution, c'est-à-dire un partage, un échange de la parole avec l'autre, permettant aux interactants, d'exercer une influence mutuelle dans la construction conjointe du sens, selon un déroulement séquentiel et hiérarchique. Aussi, une interaction met en présence des participants focalisés vers un « foyer » commun, vers un objet qui retient leur attention.

Et si la conversation a été le type d'interaction le plus décrit, c'est parce que s'y exerce l'influence mutuelle la plus forte, le degré d'interactivité le plus haut. Par exemple, la gestion topicale dans une conversation est tributaire du travail collaboratif qui unit les interactants, puisque de l'intervention d'un interactant A (par exemple : répétition de la parole de B pour ratifier le thème choisi par ce dernier) va dépendre celle d'un interactant B (poursuite du même thème grâce à la ratification précédente de A).

---

<sup>104</sup> À son tour, Kerbrat-Orecchioni (1990, 17) définit l'interaction verbale comme la « détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence ».

## 2.3 L'interaction : un discours dialogué, des principes méthodologiques

### 2.3.1 La primauté est-elle toujours accordée aux données orales ?

La forme dialoguée des interactions verbales, sous l'apparence de la conversation, est la forme prototypique de l'usage de la parole et toutes les premières études sur les interactions verbales ont dessiné assez précisément ses modes d'organisation et de structuration<sup>105</sup>. Mais ces analyses considèrent les formes dialoguées dans leur sens étroit de dialogue, mettant en présence et en situation d'échange deux locuteurs. Or, depuis une dizaine d'années, les linguistes<sup>106</sup> s'intéressent également aux interactions à plusieurs locuteurs (trilogue, polylogue). Néanmoins, ils conservent généralement le terme « dialogue » comme terme générique pour toute forme dialoguée. En outre, les interactionnistes ont progressivement dévié l'objet de leur recherche vers des interactions non plus conversationnelles mais « transactionnelles<sup>107</sup> », c'est-à-dire où les échanges verbaux se déroulent en fonction d'un objet du monde, en relation avec des objets concrets, des actions matérielles, et surtout d'une finalité. À ce titre, Goffman (1987, 45) analyse à plusieurs reprises l'échange commercial. Dans ces conditions, le matériau sur lequel se base l'analyse est plus ou moins verbal, plus ou moins conversationnel. Et celle-ci tente de mettre en lumière non seulement les rapports entre les différents modes sémiotiques de communication (entre les objets de transaction, l'action et les échanges verbaux), mais aussi le travail de coordination entre interactants. Ainsi, les linguistes interactionnistes du travail (Grosjean, 2001, 147) nous apprennent que

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. C'est à ce déplacement du langage vers l'activité que conduit effectivement l'étude des échanges verbaux dans les situations de travail.

<sup>105</sup> Voir en particulier Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), puis Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992).

<sup>106</sup> Cf. notamment Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1995), Traverso (1996) ou Kerbrat-Orecchioni (2005).

<sup>107</sup> Il semble en effet qu'à un certain moment, le succès et l'efficacité opératoire de l'analyse conversationnelle aidant, la conversation a été amalgamée à l'interaction, le type conversationnel ayant quelque peu « phagocyté » les autres types. Le tome I des *Interactions verbales* Kerbrat-Orecchioni (1990) est largement fondé sur l'analyse de conversations.

Ce déplacement peut s'observer selon un continuum entre des situations d'échange exclusivement dépendantes d'actions matérielles (un chantier dans le bâtiment) et des situations d'échange conduites par le langage verbal quasi uniquement (un entretien d'orientation professionnelle). En tout état de cause, le plus important semble de considérer les rapports entre langage (verbal, non verbal) et action, au sein d'une interaction.

Il n'en reste pas moins que quels que soient le nombre de locuteurs et le type d'échange, l'analyse des interactions s'appuie sur des données orales et situées. Ce n'est sans doute pas le fait du hasard si l'intérêt pour les faits interactionnels est né parallèlement à celui pour la description et la recherche d'une formalisation des règles de la langue orale<sup>108</sup> (Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), Gadet (1996)). La primauté, accordée jusqu'alors au code écrit, conduisait à considérer l'oral en termes de « ratés », de « scories », de « relâchement », etc. Or, les recherches interactionnelles et linguistiques réhabilitent en quelque sorte ces soi-disant « tares » de l'oral en montrant leurs fonctions interactives (*cf.* fonction phatique de maintien de l'échange des « euh », « ben », « hein », etc. ou fonction de régulation), et leur nécessité dans le bon fonctionnement de l'échange, et par là même la compétence interactionnelle des locuteurs.

### 2.3.2 Perspective “écologique” et située

D'une part, la linguistique des interactions ne conçoit pas de s'appuyer sur des données non contextualisées et recueillies en dehors de leur situation de production. Le postulat même de la discipline serait remis en cause si c'était le cas. Un rapport de détermination réciproque lie les interactions verbales, en tant que matérialité et ressources langagières des interactants, au contexte de leur apparition. L'appui de l'analyse sur la matérialité telle qu'elle est produite effectivement implique « une réhabilitation de l'empirisme descriptif » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 45) et la nécessité d'accorder une place de premier choix aux données enregistrées et transcrites<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> Les moyens techniques de recueil de données situées orales ont contribué au développement de ce type d'étude.

<sup>109</sup> Cependant, l'analyste sait généralement que, la manière dont il se représente au préalable les données orales et la manière de les recueillir, oriente le recueil. D'autre part, on sait les questions de distorsions interprétatives que peuvent entraîner les transcriptions. Voir à ce sujet la section 1.1, chapitre 2, partie III.

D'autre part, la linguistique des interactions s'attache à être fidèle au point de vue des interactants et à rapporter et comprendre leurs "méthodes", leurs modes d'interaction au sein du contexte, et la manière dont ils les orchestrent. Pour cela, le travail sur des données attestées et situées amène le chercheur à se déplacer sur le "terrain" social qui l'occupe et où s'élaborent les interactions verbales. Le principe d'indexicalité, non pas tant comme concept d'analyse linguistique que comme principe méthodologique paraît fondamental parce que « d'une part il invite à considérer les activités dans leur propre contexte, d'autre part, il invite à reconnaître que l'observateur s'intègre dans le contexte observé » (Mondada, 2001, 3).

Enfin, le caractère situé des données orales se définit par l'adoption d'une perspective écologique<sup>110</sup> sur :

- les modalités de recueil et d'analyse des données. Elles ont été « recueillies en prenant soin de préserver au mieux les conditions naturelles<sup>111</sup> de leur production ». L'analyse vise à « rechercher les relations systématiques » entre des phénomènes et les contextes dans lesquels on les observe (Pallotti, 2002, 166).

- les différents types d'activités langagières dans lesquels les interactions proprement verbales s'inscrivent. Il s'agit ainsi de

considérer les usages linguistiques comme des pratiques sociales, souvent intégrées dans des activités complexes qui ne se réduisent pas à des échanges verbaux [et d'étudier] la coordination entre la parole et les activités non verbales (voire dépasser la distinction entre le verbal et le non verbal en prônant leur intégration dans la définition des phénomènes observables), ainsi que la prise en compte de la manipulation d'objets, d'instruments techniques, de technologies pour la communication (Mondada, 2001, 4).

Le travail de choix, de sélection et d'organisation, puis d'analyse des données requiert la mise en relation sémiotique de tous les matériaux, mais également la mise en relation des matériaux avec le contexte où ils sont observables. Cette démarche contribue alors à redéfinir la notion de contexte et à mettre davantage en lumière son caractère mouvant, processuel et dynamique. Toutefois, le caractère situé des données n'exempte pas le chercheur de s'adjoindre des données plus stables et liées à l'historicité des interactions (profils socioculturels des participants, données quantitatives, données objectives et institutionnelles). Ainsi une approche écologique

<sup>110</sup> Pour une discussion de cette perspective écologique dans une étude sur l'acquisition en classe de langue, voir Pallotti (2002).

<sup>111</sup> Il faudrait s'entendre sur le recueil qui « préserve au mieux les conditions naturelles de leur production ». Pour notre part, nous préférons l'adjectif "réel" plutôt que "naturel". Celui-là implique un recueil dans des conditions que l'on sait différentes du fait du dispositif de recueil.

des faits interactionnels se situe à deux niveaux, celui du recueil des données et celui de l'analyse de celles-ci.

Il nous faut maintenant revenir sur certaines propriétés des interactions afin de les approfondir et de les discuter en lien avec notre objet de recherche.

### **3. Les propriétés phare de l'interaction**

#### **3.1 De la coordination à la coopération : interagir pour quoi faire ?**

Dans les travaux didactiques ou d'ingénierie sur la consigne, la conception du processus communicatif sous-jacent que l'on peut dégager ne fait bien souvent référence qu'à une conception behavioriste et individualisante des conduites communicationnelles. La consigne, donnée par le maître, constitue un stimulus pour l'élève, qui doit y réagir le plus adéquatement possible. Cette conception est-elle pertinente ?

Tout d'abord, le modèle orchestral de la communication adopté par le champ de recherche qui nous occupe s'écarte de cette conception, mais surtout celle-ci nie le travail d'ajustement constant qui définit le terme « interagir ». Bien que les consignes puissent revêtir un aspect monologal, elles sont, comme la grande majorité des discours, de nature dialogique et lient les interactants d'une certaine façon. En quoi consiste ce travail d'ajustement ou de coordination ?

##### **3.1.1 La coordination des actions, propriété superordonnante de l'interaction**

Quel que soit le type d'interaction, le type d'échange, transactionnel ou conversationnel, les protagonistes impliqués ont nécessairement besoin de coordonner leurs conduites. Se coordonner, c'est se rendre mutuellement accessible ses actions de communication, c'est effectuer un « bricolage interactif incessant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 61), c'est finalement construire le sens de ses actions et les rendre intelligibles à l'autre. Un exemple concret d'activité interprétative, emprunté à Bange (1992), l'ayant lui-même emprunté à Weber (1947), pourra rendre compte du mécanisme de cette coordination. Lorsque deux cyclistes se croisent en sens inverse, ils cherchent à éviter d'entrer en collision. Pour cela, ils règlent leurs actions et leurs conduites sur celles de l'autre. Ainsi, le cycliste A dévie sa roue vers

la gauche parce qu'il infère et suppose, en fonction d'un certain nombre d'indices de compréhension, que le cycliste B ira vers la droite. En retour, le cycliste B, voyant A dévier sa route vers la gauche, dévie sa roue vers la droite, les deux poursuivant un même but, éviter l'accident. C'est en fonction de ce que A pense que B va faire, que A agit, et réciproquement pour B. Les deux cyclistes coordonnent leur action de déviation par la réciprocité de leurs décisions et leurs évaluations, et par la convergence du but qui les anime. On pourrait fournir le même schéma explicatif pour la consigne et l'action verbale qu'elle représente : l'enseignant l'énonce d'une façon qu'il estime adéquate aux apprenants et en fonction du calcul interprétatif qu'il prête, par supputation, aux apprenants. En retour, ces derniers formuleront une réponse telle qu'ils supposent qu'elle est attendue et telle qu'ils seront capables de répondre à cette attente de l'enseignant, chacun poursuivant un but, sinon commun, du moins interdépendant<sup>112</sup>. C'est ce que Grice (1979) a schématisé par le « principe de coopération », c'est-à-dire un principe de rationalité des actions<sup>113</sup>, verbales ou non, et qui se réalise, dans la conversation, selon quatre maximes : maxime de qualité (« parlez de façon véridique»), maxime de quantité (« parlez dans la mesure de ce qui est nécessaire »), maxime de pertinence (« parlez à propos ») et maxime de modalité (« parlez clairement »). En classe de langue, le fonctionnement de l'interaction convoque plus ou moins fortement ces catégories, comme l'a montré Cicurel (1996a).

On pourrait distinguer processus de coordination et processus de coopération, comme le font certains linguistes du travail<sup>114</sup> (Lacoste, 2001), à savoir différencier d'une part ce qui s'apparente à un agir commun, l'effectuation d'une même tâche, la coopération, et d'autre part ce qui s'apparente à un agir conjoint, mais à des tâches différenciées, la coordination, pouvant induire des actions individuelles ou collectives. Mais il semble 1) que la notion de coopération soit induite par celle de coordination, et 2) que la distinction se révèle plus pertinente au niveau de la dimension interpersonnelle de l'interaction. En effet, une interaction est dite « coopérative » (par rapport à une interaction conflictuelle), lorsque les participants veulent coopérer, et mettent en œuvre des modes interactifs de coopération qui

---

<sup>112</sup> L'enjeu d'apprentissage est commun, mais l'objectif peut différer entre l'enseignant et les différents apprenants.

<sup>113</sup> Voir à cet effet le chapitre 1 *supra*.

<sup>114</sup> Mais comme ne le fait pas Bange (1992).

exigent d'eux de se coordonner. Toutefois, une interaction non coopérative (et donc plus ou moins conflictuelle) exige pareillement un travail de coordination, d'ajustement dans le désaccord<sup>115</sup>. Cela revient à mettre sur le même plan l'interaction et la coordination, mais non la coopération, liée à un mode particulier d'interaction et quasi équivalente au consensus. Cependant, tous les linguistes interactionnistes maintiennent le terme de « coopération » pour désigner le processus général de coordination. Par exemple, Kerbrat-Orecchioni (1992, 152-153) souligne que « la communication conflictuelle elle-même implique la coopération » et que « dès lors qu'on entre en interaction, et qu'on prétend y rester, on ne peut pas ne pas coopérer ». Nous ne tranchons pas ces questions de terminologie, mais elles permettent de mettre en valeur certaines propriétés de l'interaction :

- un mécanisme de réciprocité (ensemble de supposition, ajustement). Bange (1992) détermine trois composantes de ce mécanisme : réciprocité des perspectives (se mettre à la place de l'autre et inférer ses conduites), réciprocité des motivations (convergence des interactants vers un but et/ou un enjeu commun) et réciprocité des images (aspects cérémoniels de la communication). Ce mécanisme participe de ce que Filliettaz (2002) nomme « agir conjoint ».
- un travail d'interprétation basé sur des indices contextuels, « déjà là » et/ou à (re)construire dans l'interaction en cours, en fonction d'un savoir social et de connaissances sur le monde plus ou moins partagés. L'une des tâches de la linguistique des interactions est, selon Kerbrat-Orecchioni (1998, 61), de comprendre « comment les énoncés sont compris », et

l'analyste doit rendre compte des interprétations effectuées au fil du déroulement de l'échange par tous les participants à l'échange communicatif, lesquelles interprétations peuvent ne pas coïncider ; les différents participants collaborent à l'interprétation des énoncés produits de part et d'autres, et négocient en permanence le sens qu'ils leur attribuent.

On peut supposer, à l'instar de Lacoste (2001, 24) au sujet des situations de travail, que les prescriptions en situation de classe de langue, bien qu'elles contraignent l'action et l'interaction, nécessitent pourtant une recherche d'accord sur le sens, qui, faute de quoi, pourrait sérieusement compromettre les possibilités d'apprentissage. Il nous faut insister sur cette dimension.

---

<sup>115</sup> Par exemple, lors d'un débat, l'interaction est réglée (règle d'enchaînement des tours de parole, règles rituelles de menace de la face ou modes de gestion du thème) ou du moins existe-t-il un script lié à la situation de communication. Dès lors, cela implique que les participants ajustent leurs conduites de manière interactive. Voir par exemple Traverso (2005) sur les désaccords dans l'interaction quotidienne (conversation, réunion de recherche, commerces de proximité).

### 3.1.2 L'intercompréhension, entre convention et accommodation au contexte

Une autre des propriétés de l'interaction, dans une perspective communicationnelle, est l'intercompréhension. Ainsi Bange (1992, 104-105) indique que

le premier problème qui doit être résolu par les partenaires pour qu'ils puissent interagir est celui d'une attribution de sens identique, ou plutôt simplement analogue, car l'identité ne peut pas être atteinte, et même d'une attribution approximativement analogue, suffisamment analogue pour ce qu'ils jugent être leurs besoins dans l'interaction en cours et qui peut être variable. Ils doivent accomplir un travail d'intercompréhension qui concerne la signification générale des actions et n'est pas lié aux seules significations linguistiques.

L'intercompréhension implique, entre autre, « la reconstruction par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique [...] en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles, l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation » (Bange, 1996, 194). La mauvaise compréhension (d'une consigne) peut alors être liée à une inadéquation ou à une « adéquation insuffisante » dans la signification attribuée aux intentions et attentes de l'autre. Mais elle peut aussi, notamment en situation de communication exolingue qui caractérise les classes de langue (*cf.* section 4.1.2 *infra*), résulter d'une opacité linguistique non soulevée. Pour éviter les incompréhensions, ou pour interagir le plus efficacement possible, le travail processuel d'interprétation nécessite de s'appuyer sur la mobilisation de ressources que les différents chercheurs sur la communication ont désignées différemment : ressources intersubjectives comme les maximes de Grice, « indices de contextualisation » pour Gumperz (1989), « ressources psychosociales » pour Filliettaz, savoirs tacites liés à l'expérience antérieure ou encore « cadres de l'expérience » de Goffman (1991).

Ces ressources oscillent, au moment de leur convocation, entre celles correspondant à un scénario, un schéma déjà rencontré, connu, donc typique et la plupart du temps partagé, et celles émergentes, indexicales, adaptées aux circonstances particulières. Les unes et les autres exercent une influence mutuelle, en fonction des évaluations que font les acteurs de la situation. Ainsi, Filliettaz (2005) propose d'envisager le processus de formation des enseignants de langue, et plus globalement l'agir enseignant, à la lumière de cette relation dialectique entre « typification et accommodation ». Quant aux indices de contextualisation de Gumperz (*ibid.*), que lui-même range sous une dénomination plus générale de « conventions de

contextualisation », ils peuvent présenter une certaine proximité avec la modélisation des typifications/accomodations, bien qu'ils réfèrent en premier lieu aux ressources linguistiques de l'interactant. Ces indices sont des « caractéristiques superficielles de la forme<sup>116</sup> du message » (*ibid.*, 28), comme une intonation ou un marqueur de structuration interactionnelle particulier, pour lesquels les interactants attribuent une signification particulière, adéquate ou non aux intentions et attentes de celui qui les produit, et compte tenu de son contexte de production. Mais les indices seuls ne suffisent pas à donner une signification en contexte ; ils doivent s'accompagner du processus inférentiel basé sur un cadre perceptuel et s'appuyant sur des connaissances organisées d'arrière-plan.

Tout énoncé peut être compris de multiples façons et nous décidons de l'interprétation à donner à partir de la définition de ce qui se passe au moment de l'interaction. En d'autres termes, les locuteurs définissent l'interaction en termes de cadre ou de schéma identifiable et familier (Goffman, 1974). Je me référerai à la notion de « type d'activité » [...] qui renvoie à l'unité d'interaction, essentielle et socialement significative, en fonction de laquelle le sens est déterminé. Ce terme entend mettre l'accent sur le fait que l'ordonnement des éléments du message, qui représente les attentes des locuteurs à l'égard de ce qui va suivre, n'est pas une structure statique, mais un processus dynamique qui se modifie à mesure que les participants interagissent. [...] Le type d'activité ne détermine donc pas le sens mais exerce une contrainte sur les interprétations, en orientant les inférences de façon à pousser au premier plan ou à rendre pertinents certains aspects du « savoir d'arrière-plan » (*background knowledge*) et d'en minimiser d'autres. (Gumperz, p. 27-28)

Ces schémas, indices, conventions, ou plus globalement ces modes d'interprétation dans l'interaction, sont reliés, chez Gumperz, aux déterminations sociolinguistiques et socioculturelles des locuteurs.

À l'aune des modélisations du processus interprétatif dans l'interaction, présentées ci-dessus, la linguistique des interactions est une linguistique interprétative, une linguistique qui a « effectué le saut interprétatif, avec bien sûr suffisamment de garde-fous » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 62).

Communiquer et interagir est bien loin d'aller de soi : la transparence est une illusion, le sens conserve un caractère instable, l'intercompréhension demeure souvent incomplète. Comme le signale Gumperz (*ibid.*, 123),

ce que les enseignants et les grammairiens considèrent peut-être comme des énoncés simples et clairs – par exemple, des directives comme « Tracez une ligne en bas de page » – ne peut être mis en pratique que si l'on se réfère à un ensemble complexe d'accords non verbalisés qui doivent être négociés, au cours de l'interaction en classe.

---

<sup>116</sup> Ainsi, ces indices peuvent être de nature vocale, prosodique, gestuelle, proxémique, etc., par conséquent de nature plurisémiotique.

En conséquence, la consigne claire, précise, transparente, la bonne consigne est un leurre. On peut tendre vers cette transparence d'un point de vue informationnel (en levant les implicites, les présupposés). Mais cela ne peut se faire que dans la communication et le travail d'ajustement, de négociation<sup>117</sup> du sens. Cela est d'autant plus souhaitable dans la classe de langue où les enjeux d'intercompréhension sont fondamentaux pour l'efficacité pragmatique de la communication.

Enfin, d'un point de vue plus méthodologique, la position de l'analyste est délicate, puisque, en proposant de rendre compte de ces mécanismes d'interprétation mis en œuvre par les interactants eux-mêmes dans le contexte où ils se situent, il doit nécessairement adopter une position de prudence. Nous renvoyons le lecteur au cadrage méthodologique de notre recherche où cette question est discutée plus avant (cf. section 1.2.2, chapitre 1, Partie III).

### **3.2 L'individu et le social : deux faces mutuellement constitutives d'une même réalité**

La compréhension du processus d'interaction nous a amenée à prendre en compte les notions d'agir conjoint, de réciprocité dans l'interaction, d'interdépendance des enjeux pragmatiques de communication. Toutefois, on peut arguer, à partir de cette compréhension, l'absence de l'individu, de sa subjectivité et de sa marge de liberté. Où se situe-t-il dans le processus interactionnel, dans la construction sociale du réel ? Lequel est premier ? Pour expliciter cela, revenons à la conception orchestrale de la communication. Winkin (1996, 90) écrit ainsi :

Les membres d'une culture participent à la communication comme les musiciens participent à l'orchestre. Mais l'orchestre de la communication n'a pas de chef et les musiciens n'ont pas de partition. Ils sont plus ou moins harmonieux dans leurs accords parce qu'ils se guident mutuellement en jouant.

Non seulement cette métaphore de l'orchestre affirme l'importance de l'individualité et de la subjectivité des participants (les musiciens ne jouent pas tous du même instrument, au même moment, et de la même manière), mais surtout elle indique que

---

<sup>117</sup> Le terme de négociation est à manipuler avec précaution. Pour certains chercheurs (comme Roulet), il recouvre tout processus interactionnel, pour d'autres (comme Kerbrat-Orecchioni ou Traverso à travers la « négociation conversationnelle »), il est circonscrit à une configuration particulière des échanges, signalant un désaccord et le règlement de cet accord. Pour notre part, nous l'employons pour désigner de manière générale la recherche d'intercompréhension par l'ajustement des conduites coopératives de chacun des interactants. Lorsque nous référons effectivement à la négociation d'un thème, d'un objet particulier à l'origine d'un désaccord, nous parlons plus volontiers de séquence ou d'échange de négociation.

la partition est jouée et bien jouée à condition que ceux-ci se basent sur la performance musicale de l'autre et s'y ajustent. C'est donc plutôt l'intersubjectivité qui importe.

Cette modélisation s'oppose aux théories mentalistes accordant la primauté à la subjectivité individuelle dans l'élaboration de la communication, c'est-à-dire que le sujet élabore sa partition dans sa tête avant de la jouer, sans forcément tenir compte de ses pairs et construit dès lors, seul, sa réalité. Ce système présente un inconvénient majeur : peut-on encore parler de communication si deux subjectivités isolées entrent en contact ?

### **3.2.1 Le dialogisme, faire table rase d'une vision psychologisante de la communication**

Les premiers travaux de la linguistique de l'énonciation, sous l'égide de Benveniste, concevaient l'acte d'énonciation comme un acte individuel d'utilisation de la langue, où une activité mentale interne exprime un message externe. Bakhtine (1977) accorde, quant à lui, le primat au social et propose d'"inverser la vapeur" en posant que « c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (p.122-123). Le dialogisme pose qu'une énonciation recouvre le caractère individuel d'une conscience, mais manifeste surtout la relation qu'elle instaure et adapte entre celui qui énonce et celui qui écoute. En outre, le dialogisme se définit aussi par l'ancrage d'une énonciation dans un ensemble d'énonciations qui se répondent, dans un échange se réalisant en face-à-face ou non. « Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication ininterrompu » (*ibid.*, 136). Par conséquent,

la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de *l'interaction verbale*, réalisée à travers *l'énonciation* et les *énonciations*<sup>118</sup> (*ibid.*).

En ce sens, chaque discours, chaque énonciation ou chaque échange se construit en rapport de proximité et de résonance avec des discours et des énonciations présentes,

---

<sup>118</sup> Notons que Bakhtine est allé plus loin que les interactionnistes américains, essentiellement focalisés sur la communication en face-à-face et dans le *hic et nunc*. La conception bakhtinienne de l'échange n'implique aucunement la co-présence et concerne aussi la communication en différé, comme les discours écrits.

“déjà-là” ou à venir. On pourrait alors reprocher à Bakhtine de gommer le sujet au profit du social. Mais c'est davantage le “ moi psychologique ” et individuel qui passe au second plan, au bénéfice d'un “ moi social ” du sujet, comme dans les travaux postérieurs d'orientation psycho-sociale de Goffman.

### **3.2.2 Les rapports de place et les enjeux interpersonnels des interactions**

Si la métaphore orchestrale de Winkin possède une valeur heuristique incontestable quant à la compréhension des phénomènes interactifs de la communication et leur caractère systémique et structurant, elle s'avère moins opérante dès lors qu'on envisage, au sein de l'activité sociale, la manière dont les participants se positionnent sur le plan de la relation socio-affective ou des identités. La construction de la relation dans une interaction particulière passe par l'occupation réciproque de positions, plus ou moins prédéterminées, plus ou moins stables, plus ou moins acceptées ou négociées. Autrement dit, dans toute interaction,

on ne peut [...] parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées. Ce faisant, on convoque inévitablement son partenaire à une ou plusieurs places corrélatives. On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires. [...]. L'expression de ces positions passe par les modes de verbalisation, les attitudes et les gestes, les canaux para verbaux, la posture, et la disposition proxémique (Vion, 1992, 80).

En effet, bien que chaque musicien ajuste ses conduites sur celles des autres et se situe dans un rapport de complémentarité avec ses pairs, il n'a guère la possibilité de modifier son rôle. Malgré l'absence de partition, le violoniste alto ne peut prendre la place du violoniste soprano et encore moins celle du violoncelliste, sous peine de cacophonie et de désorganisation. De plus, le musicien reste un musicien et ne peut s'attribuer une autre position. Winkin (1981, 7-8) énonce que « en sa qualité de membre d'une certaine culture, [l'acteur social] fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre ». Néanmoins, au sein même de l'orchestre, en fonction des relations entretenues au fil de l'interaction, il peut être tour à tour un collègue de travail, un élève, un ami, un confident, etc. De cette manière, il peut s'inscrire, vis-à-vis des autres participants musiciens, dans une relation verticale (élève d'un autre musicien-enseignant qui lui montre une technique

particulière) ou dans une relation horizontale<sup>119</sup>, de distance ou de familiarité (collègue ou confident entre deux morceaux joués). On peut contester, semble-t-il, que l'acteur social soit réduit à une qualité. La métaphore orchestrale réduit les "possibles sociaux" du sujet même si elle insiste sur le caractère co-construit de la communication. Dans l'interaction sociale, dans la partition invisible, la labilité des positions (statuts, rôles, places) est bien plus souvent la norme que l'exception. Retrouvons le discours de prescription et le contexte de classe pour comprendre comment sont interreliées ces différentes positions et comment elles participent de la relation.

D'une part, le ou les statuts de chaque participant est une caractéristique stable, objective, et réfère aux attributs sociaux antérieurs à l'interaction (sexe, profession, âge, origine ethnique ou nationale, position sociale, etc.) ou aux attributs tels que construits au niveau global de l'interaction. Ceux-ci sont convoqués et mis en évidence en fonction de la situation. L'enseignant est ainsi investi d'un statut institutionnel, mais qui n'existerait pas sans le statut complémentaire d'apprenant. D'autre part, le statut a un effet configurant sur le type d'interaction (didactique, par exemple) et les cadres attendus ou schémas d'action qui lui sont propres. Ceux-ci se "concrétisent" dans l'occupation par les acteurs<sup>120</sup> de certains rôles, ayant des composantes différentes, mais interdépendantes : rôle interlocutif, interactionnel, rôle praxéologique, rôle social. Par exemple, l'enseignant, investi d'un rôle social d'enseignement, occupe le rôle praxéologique<sup>121</sup> de régulateur des échanges, distributeur des consignes, les rôles interactionnels de "donneur d'ordre", de "requêteur", de "conseiller", de "solliciteur" alors que celui de l'apprenant pourra se décliner en "auditeur", "questionneur sur la tâche", etc., chacun des rôles correspondant à des activités discursives. Comme Vion (1992) le souligne, il convient de considérer les rôles en terme de rapports de rôles, compte tenu de leur détermination réciproque en fonction des participants. Si on veut se situer davantage

---

<sup>119</sup> « Relation verticale » et « relation horizontale » sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1992) pour modéliser le type de relation interpersonnelle qui lie les participants à un échange.

<sup>120</sup> On ne peut faire ici l'économie de la métaphore goffmanienne (1973), dramaturgique cette fois, de la communication ordinaire, envisageant la vie sociale et les interactions qu'elle génère, comme une représentation théâtrale poussant des acteurs à jouer des rôles de personnages sociaux. Il définit ainsi le rôle comme « un modèle d'action pré-établi que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions » (p. 23).

<sup>121</sup> Praxéologique parce que définissant une action dans le monde, qu'elle soit langagière ou non. Nous traitons des rôles praxéologiques, revêtus par l'enseignant lorsqu'il prescrit, dans la partie IV.

au cœur de la relation co-construite et comprendre toute la finesse des enjeux communicationnels des situations d'interaction, on peut établir que les "jeux" de rôles entre les participants impliquent une certaine intersubjectivité, c'est-à-dire un jeu d'images (ou un « imaginaire », dirait Vasseur (2001)) sur soi-même, sur l'autre ou sur la situation, qui modèle lui aussi les positionnements. Jeu d'images et jeu de rôles constituent le jeu des places, ou le rapport de places, les trois se déterminant réciproquement. Ainsi,

le rapport de places peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants ([...] maître/élève...) ou par leur identité sociale (homme/femme) ; mais il l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé, demandeur/conseiller, séducteur/séduit,...) (Marc et Picard (1989, 46) dans Vion (1992, 107)).

Tout discours donne une idée du positionnement de l'interactant vis-à-vis de son objet, de son action en cours, de ses interlocuteurs, du contexte, et donne à voir en filigrane l'évolution de ce positionnement au cours de l'interaction. En cela, le rôle de distributeur de consignes occupé par l'enseignant, et les conduites discursives qui en découlent, nous indiquera possiblement la manière dont il se représente la situation d'enseignement/apprentissage. Et plus globalement, il sera intéressant d'observer à quels rapports de places on a à faire dans le discours de prescription.

Par ailleurs, les positions qu'un participant A souhaite occuper dans l'interaction et voir occupé par le participant B peuvent entrer en contradiction avec celles désirées par B. Dans ces conditions, le jeu des images (identitaires) peut devenir une mise en scène dramatique (le monde est un théâtre nous enseigne Goffman (1973)), si celles-ci sont mises à mal ou dévalorisées, si elles font perdre la face. Grâce à un travail de figuration (faire bonne figure), grâce à des contraintes d'ordre rituel (Goffman, 1974), « procédures culturelles visant à sauvegarder les images en circulation » (Vion, 1992, 39), une partie des efforts des interactants, une partie des échanges consiste alors à se ménager et à ménager l'autre pour arriver à leurs fins.

Enfin, des outils opératoires issus de la linguistique des interactions, comme la notion de taxème de Kerbrat-Orecchioni (1992), ou des outils théoriques issus de la microsociologie, comme la notion de face et de territoire, sont à notre disposition pour rendre compte des rapports de place et plus généralement des rapports interpersonnels en jeu dans la communication. Le taxème est un marqueur (discursif ou interactionnel) de place désignant le participant. Il peut être plus ou moins fidèle

au type d'interaction en cours, en reproduisant les places qu'il requiert, ou peut lui contrevenir complètement, au point de redéfinir la situation, les rôles, et la relation interpersonnelle. Entre ces deux cas de figure quelque peu extrêmes, des mouvements s'observent sur l'échelle verticale et/ou horizontale de la relation.

### 3.2.3 Dualité ou trilogie de l'ordre social ?

Pour terminer ce chapitre, nous voulons soumettre à discussion une contradiction inhérente à la dialectique du social et du sujet. Le social existe dès lors que deux personnes entrent en relation. Si le participant B évoqué plus haut laisse définir par le participant A, la ou les positions (statut, rôles, places) qui sont complémentaires à celui-ci, doit-on en conclure que la conduite de B est déterminée et soumise à des normes auxquelles il ne peut échapper ? En d'autres termes, les contraintes rituelles ou systémiques de l'interaction imposent-elles un scénario auxquels les interactants ne peuvent échapper ? Plus généralement, est-ce que les conduites du sujet sont déterminées par des normes sociales qui le dépassent ? Ces questions, déjà posées au début de la section 3.2, sont au cœur des problématiques des sciences humaines et différentes conceptions se côtoient, et se positionnent selon un curseur allant du "tout déterministe" sociologique au "tout indéterministe" ethnométhodologique, comme nous l'avons déjà remarqué dans le chapitre 1 *supra*.

Si on reprend l'exemple de la classe, les acteurs sont soumis à un certain nombre de règles, de normes culturelles, sociales, comportementales, linguistiques issues d'un processus historique, et l'école vise l'acquisition par les plus jeunes de ces normes. L'école est lieu de socialisation<sup>122</sup>, plus accentuée sur la langue et les discours qui lui sont propres pour les nouveaux arrivants étrangers, plus accentuée sur les normes comportementales et sociales pour les plus jeunes natifs. Mais l'apprentissage de cette socialisation implique de façon concomitante, dialectique ou successive, un réinvestissement de ces normes à d'autres contextes ou situations, et donne par conséquent une marge de liberté<sup>123</sup>, d'interprétation, d'action et de création sociale

---

<sup>122</sup> La socialisation correspond à « l'entrée dans la culture de la communauté » (Vasseur, 2005, 262) et à l'acquisition de compétences (langagières) par la médiation d'activités sociales propres à un contexte où se développent ces compétences. Notre hypothèse, à la suite de Vasseur (2003), est que les consignes, et l'activité discursive qu'elles occasionnent dans la classe, peuvent être un outil dans et pour la socialisation langagière des migrants, un outil pour devenir compétent en classe ou dans d'autres contextes, et, par voie de conséquence, pour se forger une identité sociale. Nous expliciterons cette hypothèse lors de l'analyse de corpus.

<sup>123</sup> Liberté par exemple, d'imprimer un style à ses conduites interactionnelles.

aux acteurs. Les propos d'Habermas (1987, 423-424), extraits de l'ouvrage de Vion (1992, 76), expriment cette dualité réciproque :

L'adoption de rôle est conçue comme le mécanisme d'un processus d'apprentissage au cours duquel l'adolescent construit le monde social et en même temps construit sa propre identité. Le concept d'adoption de rôle permet de comprendre l'individuation comme un processus de socialisation, et en même temps la socialisation comme une individuation. L'interactionnisme symbolique dépasse l'opposition abstraite entre les structures institutionnelles et la diversité des identités dans un processus de formation à caractère circulaire, également constitutif des deux côtés : de l'ordre social et des acteurs.

Nous employons, depuis un certain nombre de pages, le terme d'acteur, comme Habermas ici. Comme le souligne Vion (1992, 67), « parler en termes d'action implique de postuler l'existence d'acteurs et donc de sujets qui ne soient pas seulement des produits d'un système social.<sup>124</sup> » Il nous semble qu'entre le sujet et le social, l'action représente une sorte de chaînon manquant. C'est dans l'action effective et conjointe des interactants que se fait l'appropriation des règles et que se déploie une prise de distance vis-à-vis des normes, leur réinterprétation, leur modification. Celles-ci ne sont pas données objectivement, n'existent pas *ex nihilo*, mais sont un (re)construit culturel et intersubjectif continu. Et les apprenants, l'enseignant ou l'institution scolaire sont des acteurs sociaux, dès lors qu'on reconnaît la part conjointe de l'interaction, de la communication, dès lors qu'on s'attache à observer la manière dont les uns et les autres règlent les problèmes d'entente, de communication, sur la base des normes existantes et du système d'attentes et des contraintes réciproques qu'elles engendrent.

Au final, s'il en est un, il convient de ne pas rendre dichotomique la conception du sujet et du social, mais de les articuler l'un à l'autre. Leur rencontre est nécessaire. Mais plus nécessaire encore est l'entrée dans le cercle conceptuel sujet-social de l'action. Elle correspond à une conception plus équilibrée de l'interaction et de la communication, laissant place à une reconstruction perpétuelle entre phénomènes construits et phénomènes donnés.

### 3.3 La relation multicanale d'interlocution

Si l'étude de certaines des propriétés de l'interaction nous a amenée jusqu'à maintenant à "flirter" avec les notions conceptuelles de la construction des

---

<sup>124</sup> Ce qui n'implique pas qu'on mette en avant le caractère omniscient et omnipotent de l'individu, mais plutôt sa capacité à construire des connaissances réutilisables.

significations (3.1), de la relation sociale et interpersonnelle (3.2), il nous faut à présent diriger notre attention sur les manifestations langagières de l'interaction, ses modes sémiotiques de réalisation, en particulier le cadre participatif et les règles d'alternance de la parole au sein d'un échange.

### 3.3.1 Le cadre participatif

La relation d'interlocution indique que les interactants sont liés aussi par leur(s) mode(s) de participation à l'échange. Dans cette optique, Goffman (1987), sous l'influence de Bateson (*cf.* section 1. *supra*) et en fonction de ses nombreuses observations de la communication ordinaire, a développé la notion de cadre de participation permettant de considérer de manière plus holistique la communication et les échanges, en réaction ou en complément au schéma interactif des échanges duels et verbaux privilégiés dans les études conversationnelles de Sacks, par exemple, entre un locuteur et un interlocuteur :

L'énonciation ne découpe pas le monde autour du locuteur en deux parties, récipiendaires et non-récipiendaires, mais ouvre au contraire tout un éventail de possibilités structurellement différenciées, posant ainsi le cadre participationnel au sein duquel le locuteur dirige sa production. (Goffman, *ibid.*, 147)

Le cadre de participation permet d'envisager l'échange comme activité sociale et interlocutive : les interactants adoptent une « position » par rapport à leur production verbale ou celle de leur interlocuteur qui varie au cours de la rencontre. Par exemple, un interactant peut se mettre en position d'écoute active qu'il manifestera par un certain nombre d'indices (signes de tête cadencant les propos du locuteur, regard appuyé, énoncés validant ses propos tels « mhm mhm, oui », etc.). Au contraire, dans une réunion par exemple, il peut prendre un positionnement plus distant et entamer, en sourdine, une conversation annexe avec un autre locuteur, en penchant son corps d'un côté, en parlant tout bas, etc. De cette façon, les participants à l'échange occupent alternativement ou successivement différents rôles interlocutifs et

la relation de chaque membre à [une] énonciation devient [...] son « statut participationnel par rapport à l'énonciation, et celle de l'ensemble des membres est le « cadre participationnel » pour ce moment de parole. Ces deux termes demeurent utilisables si on déplace le point de référence vers quelque chose de plus vaste, à savoir la totalité de l'activité dans la situation (Goffman, *ibid.*).

En contrepoint à une conception “verbocentriste”<sup>125</sup>, où seul compte ce qui est dit et la partie verbale du message produit, Goffman soutient la nécessité d'ouvrir la perspective à « la totalité de l'activité dans la situation », c'est-à-dire d'ouvrir la relation d'interlocution à tout ce qui se passe dans la situation d'interaction : les regards, les positions corporelles et gestuelles, l'attention portée au message, et même les actions matérielles<sup>126</sup>.

En outre, ce qu'il nomme « statut participationnel », et qu'il conviendrait mieux de nommer rôle participationnel<sup>127</sup> ou rôle interlocutif, se détermine et se règle dans le *hic et nunc* de l'interaction selon un rapport auditeur/locuteur. Afin d'illustrer ces rapports de rôles, nous reproduisons ici l'exemple d'énoncés prescriptifs d'une situation de classe, emprunté à Gumperz (1976, 8-9) et que Goffman (1987, 137) exploite dans l'explication du format de réception<sup>128</sup> :

1). Maintenant écoutez, tout le monde. 2). À 10 heures, nous avons une assemblée générale. Nous sortirons tous ensemble, nous irons dans la salle de réunions et nous nous assiérons dans les deux premiers rangs. M. Dock, notre principal va nous parler. Quand il entrera, restez assis tranquillement, et écoutez soigneusement. 3). N'agite pas les jambes. Fais attention à ce que je dis.

Ces consignes sont énoncées dans une école primaire. Elles mettent en scène le maître, producteur du discours, les élèves, récepteurs, et on le supposera momentanément pour les besoins du raisonnement<sup>129</sup>, M. Dock, le principal, récepteur également, mais à un autre niveau. Dans les consignes 1) et 2), élèves et principal sont les « participants ratifiés » à l'interaction. En effet, dans la classe, lieu institutionnellement et socialement défini et délimité au sens propre du terme, la parole étant la plupart du temps publique, du moins pour l'enseignant, tous les participants qui s'y trouvent officiellement sont ratifiés ; ils peuvent et doivent

---

<sup>125</sup> Cependant, depuis les études de Goffman, il semble difficile pour les analystes de s'abstraire de cette conception, pour des raisons d'abord pratiques et méthodologiques : quel dispositif de recueil organiser pour avoir accès à la totalité d'une activité de discours ? La technique de numérisation laisse espérer toutefois un grand changement à ce niveau.

<sup>126</sup> Goffman (1987, 45) énonce ainsi : « le monde matériel peut faire de brèves incursions dans le monde parlé. Il est très courant, en effet, que la structure même du contact social mette en jeu des mouvements matériels plutôt que verbaux (ou gestuels). »

<sup>127</sup> En effet, le caractère labile et mouvant des modes de participation n'entre-t-il pas en contradiction avec la notion de statut, liée davantage à des caractéristiques stables de l'interaction ?

<sup>128</sup> Le cadre participatif se divise en format de production et en format de réception. Ce dernier, plus complexe, retient davantage l'attention de Goffman, car il renseigne plus précisément sur les différentes configurations communicationnelles dans les échanges à plusieurs participants.

<sup>129</sup> Supposons un instant, si le lecteur veut bien nous suivre dans notre processus explicatif, que le principal est venu dans la classe avant l'assemblée générale. Il se trouve près du maître qui explique aux élèves les conduites à tenir lors de cet événement.

écouter ce qui se dit. Mais il peut arriver que certains ne se plient pas à ce devoir. C'est sans doute pourquoi le maître énonce la troisième consigne à l'encontre d'un élève peu attentif. Le participant non ratifié ou le « témoin » de cette situation serait par exemple un élève d'une autre classe, regardant et écoutant à la fenêtre ouverte, les propos qui s'échangent à l'intérieur de la classe. Dans la consigne 2, le maître s'exprime en désignant directement tous les élèves à la fois (« allocutaires »), il s'adresse au groupe à la cantonade, mais simultanément ces paroles s'adressent indirectement au principal (« allocutaire indirect »), présent, mais qui n'est pas forcé d'écouter<sup>130</sup>, compte tenu de son statut et de la relation unissant les deux adultes. Ainsi en fonction d'indices sémiotiques (postures, regards, distance, mimiques), que nous avons supposés mutuellement connus, nous avons dégagé les rôles interlocutifs de chacun et propres à la situation de l'exemple. Goffman commente d'ailleurs ces consignes de la sorte :

Ce qu'illustre cet exemple, c'est que, à défaut d'avoir accès à l'orientation corporelle et au ton de la voix, on aurait aisément tendance à enchaîner ces trois segments en un texte continu, sans voir les modifications importantes de l'attitude du locuteur envers ses auditeurs. (Goffman, 1987, 137)

Par ailleurs, il signale (*ibid.*, 142) que le « locuteur désigné » est aussi celui à qui on va donner la parole lorsque son tour sera terminé. En conséquence, lorsque, dans la consigne 2, le maître parle du principal, on peut présumer que les deux protagonistes se regardent mutuellement, sans qu'on puisse affirmer que ce regard soit un indice de changement d'allocutaire, mais sans non plus savoir si le premier donnera la parole au second. En tout état de cause, il y a peu de chances que le maître distribue des consignes au principal, la valeur pragmatique du discours confinant ce dernier au rôle unique de participant ratifié. On se trouve ici dans un cas de trilogie, où le schéma de participation met en relation trois instances potentielles d'allocution, mais la valeur pragmatique en définit deux seulement. Cet exemple modifié illustre également l'imbrication entre relation d'interlocution, relation interpersonnelle et relation illocutoire.

Cet extrait de Gumperz donne aussi le ton en quelque sorte quant à la manière d'envisager la transmission des consignes<sup>131</sup>, comme un phénomène non pas binaire mais pluri-sémiotique. En effet, la classe de langue, et l'activité sociale qu'elle

---

<sup>130</sup> Toutefois, il ne doit pas non plus adopter de conduite(s) de « détachement » (Goffman, 1974) trop visible(s), sous peine de discréditer le maître et la situation quelque peu autoritaire de prescription.

<sup>131</sup> En supposant que le Principal se trouve dans la classe.

représente, implique bien souvent plus qu'une activité d'élue de discours. À ce titre, examiner le cadre de participation des séquences permet de suivre le mouvement et le dynamisme de l'interaction (didactique), en fonction du nombre de participants et des activités qui y sont menées. Néanmoins, pour que la relation d'interlocution existe, il faut que la parole circule d'un locuteur à l'autre, et il convient de comprendre qui prend l'initiative de la parole, selon quels principes les participants règlent l'alternance de la parole.

### 3.3.2 Le relais contractualisé de la parole

Le passage du statut de destinataire ratifié, ou non ratifié, à celui de producteur de discours s'appuie sur un mécanisme bien "huilé", fondé sur un ensemble de droits et de devoirs. Premièrement, le locuteur, ayant l'obligation de ne pas conserver la parole trop longtemps<sup>132</sup>, doit montrer son intention très prochaine de finir son tour de parole et de le céder. Dans ces conditions, soit il sélectionne un successeur<sup>133</sup>, soit il laisse l'initiative. Deuxièmement, le successeur potentiel doit montrer qu'il veut prendre son tour (au locuteur mais aussi aux autres continueurs éventuels). Dans ce cas, il se laisse sélectionner, mais en manifestant ostensiblement sa candidature, ou il prend l'initiative, autorisée ou non. Pour que ce fonctionnement se déroule sans anicroche, il s'appuie sur des indices, des « signaux de contact » et/ou des « signaux de rotation » de différente nature sémiotique (Goffman, 1987,21), et en premier lieu non verbale. En effet, l'orientation du regard joue un rôle primordial dans l'alternance de la parole, aussi bien pour celui qui la cède et que celui qui la prend, les deux réglant leurs regards. De même, la courbe intonative, le débit de parole, l'intensité de la voix, etc. sont autant de marqueurs prévenant l'alternance. Les procédés verbaux seuls (contenu des propos, valeurs illocutoires présentes dans le tour du locuteur, nomination explicite, etc.) ne suffisent pas à rendre explicites les passages de relais et nécessitent l'adjonction d'autres indices.

---

<sup>132</sup> Cette obligation relève des contraintes rituelles de la communication et non des contraintes systémiques. On voit là encore la manière dont les unes et les autres orchestrent la communication dans un rapport de complémentarité, bien que Goffman (1987, 32) souligne leur rapport possiblement conflictuels. Ainsi la relation interlocutive ne saurait exister en dehors de la relation sociale unissant les participants, et inversement.

<sup>133</sup> Qui lui-même peut refuser de succéder au locuteur. Ce dernier sera alors contraint de désigner un autre successeur, sous peine de créer un arrêt, un silence, difficilement acceptable en regard de la loi interactionnelle ayant cours dans nos sociétés, et prévoyant le maintien continu de la parole.

Ainsi, dans les prescriptions de l'exemple de Goffman, bien qu'on n'ait pas de cas d'alternance, on peut imaginer certains des indices grâce auxquels le maître aurait pu distribuer la parole et s'adresser aux élèves. Dans la consigne 2, s'il avait eu envers le principal un regard insistant, celui-ci aurait pu prendre la parole, interprétant cette insistance comme une ouverture, une possibilité, voire une invitation à le faire. À cet effet, l'opération de relais, le changement de locuteur apparaît comme ce sur quoi se fonde le travail d'ajustement, de coordination des interactants (*cf.* section 3.1). « La prise de parole à tour de rôle par les différents locuteurs selon des règles strictes est le mécanisme fondamental par lequel se réalise la coordination des actions individuelles de communication » (Bange, 1992, 207). Dans la classe de langue, c'est bien souvent l'enseignant qui alloue la parole en désignant un élève par son prénom, en dirigeant son regard et son corps vers lui, ou parce que l'élève a manifesté son désir de prendre la parole en levant la main, en recourant à un terme d'adresse « Madame », etc. Mais, pour l'élève, le contrat ne se manifeste pas seulement par l'obligation de prendre le tour que l'enseignant lui a alloué, encore lui faut-il souvent offrir la possibilité à l'enseignant de reprendre la parole d'une certaine façon, la plupart du temps pour évaluer le contenu de parole de l'élève, selon un schéma d'alternance structuré en Initiation-Réponse-Evaluation<sup>134</sup>, ce qui en fait un producteur et un re-producteur de la parole de classe (Cicurel, 1992).

Pourtant, et même dans le contexte de classe, le relais ne s'effectue pas sans dysfonctionnement, sans collision verbale et par conséquent sans négociation de ce relais. Les principaux cas de figure sont :

- plusieurs participants occupent le terrain de la parole, ou aucun ne se porte candidat,
- le successeur n'attend pas la fin du tour et il y a alors interruption ou chevauchement de paroles,
- le successeur n'est pas celui qui est sélectionné et commet une intrusion.

Ces « ratés » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 172) ou ces « violations » du système d'alternance risquent d'augmenter proportionnellement au nombre de participants ratifiés, configurant non plus une situation de dialogue, mais de polylogue. Ainsi, les polylogues imposent de reconsidérer l'organisation et les mécanismes interactionnels décelés jusqu'alors dans la forme dyadique des échanges. Si les catégories de

---

<sup>134</sup> Dont nous devons l'explicitation à Sinclair et Coulthard (1975).

« locuteur » et d'« auditeur » conservent leur validité, elles sont, dans le flux interactionnel, beaucoup plus labiles et plus mouvantes. Les polylogues se caractérisent notamment par une plus grande imprévisibilité des prises de parole (intrusions, chevauchements potentiellement plus nombreux), une possible augmentation de négociations pour s'entendre sur le système de règles à adopter. De plus, pour l'analyste, comme pour le locuteur, la prise en compte beaucoup plus grande des données contextuelles extra-linguistiques (le regard, la position et l'orientation du corps, etc.) et de la culture communicationnelle des acteurs, est nécessaire pour l'interprétation. La classe de langue n'échappe pas à cette configuration, même si on a tendance à considérer un peu à tort que les échanges peuvent s'y réduire la plupart du temps à un dialogue entre l'enseignant d'un côté et un apprenant sélectionné ou le groupe-classe de l'autre côté<sup>135</sup>. Il est vrai que le schéma interlocutif ternaire Initiative-Réponse-Evaluation, souvent imposé par l'enseignant à un apprenant ou au groupe, propre à la classe de langue, a tendance à maintenir la configuration duelle. Néanmoins des schémas interlocutifs plus complexes ont cours, et nous aurons l'occasion de le montrer.

### **3.4 L'action dans l'interaction : serrer davantage le lien entre dire et faire**

Abandonnons un instant la perspective interlocutive pour un point de vue plus actionnel. Nous mentionnions dans la section 3.3.1 que Goffman invitait à considérer « la totalité de l'activité dans la situation ». Nous avons dirigé notre attention vers le cadre participatif (4.3.1), l'alternance de la parole (4.3.2). Y a-t-il d'autres mouvements dans l'interaction ? Les activités de discours sont généralement imbriquées, reliées à des activités plus matérielles ; et le foyer de discours que l'enseignant impose et s'évertue souvent à conserver comme unique, peut en fait être concomitant avec d'autres foyers d'activités discursives ou non. Par exemple, lors de

---

<sup>135</sup> Ainsi, nous rallions le point de vue de Bouchard (2005a, 141) affirmant qu' « en classe tous les élèves sont *a priori* des participants ratifiés même si un interlocuteur peut être plus “visé” à un certain moment que les autres ». Dès lors, « la prise en compte effective du nombre de participants nous semble [...] objectivement la meilleure car à la fois la plus respectueuse des données et à terme la plus fiable dans le traitement pragma-didactique de ces données ».

Remarquons aussi que, dans l'étude de Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1995), parmi les différents types de trilogues étudiés, celui du contexte didactique n'a pas été retenu.

la correction collective d'un exercice<sup>136</sup>, les apprenants dirigent leur attention vers les réponses fournies par le groupe ou par un apprenant en particulier, et simultanément s'attachent à corriger, rectifier, annoter des éléments sur leur cahier, en regardant les notes au tableau, et à comprendre leurs erreurs. En bref, l'activité cognitive et physique est doublement orientée. L'apprenant est alors engagé dans un double foyer d'attention. Pour peu que son camarade le sollicite sur un point précis et momentané, le voilà dans une triple focalisation au moins, l'une individuelle (celle de noter la correction et de prêter attention à son exercice), les autres conjointes, mais toutes orientées distinctement. De son côté, l'enseignant est occupé à fournir des corrections plus ou moins exhaustives, contextualisées, exemplifiées, etc., et en même temps à répondre aux sollicitations, questions, remarques des apprenants, à organiser aussi l'exposition au savoir (que note-t-il au tableau ? met-il de la couleur ? comment hiérarchise-t-il les éléments de correction ? etc.). Ces mouvements de cadre se réalisent en fonction des (micro)finalités qui animent les interactants. Filliettaz (2002, 98) a théorisé cette polyfocalisation dans le cadre d'une théorie de l'action, comme « une situation d'action dans laquelle la rencontre entre les participants (A, B, C et D) se structure autour d'une pluralité de foyers, coordonnés ou emboîtés, prenant place éventuellement dans des régions distinctes ». On se trouve là dans une certaine proximité avec les polylogues dans la relation d'interlocution. Filliettaz (2002,100) note d'ailleurs que

curieusement, on se trouve ici un peu dans la même situation qu'une théorie de l'interlocution qui chercherait à s'émanciper des situations « dilogales » pour accéder à des configurations interlocutives trilogales, voire polylogales. De façon analogue, un modèle de l'action doit à un certain moment dépasser les schémas classiques de l'action individuelle et de l'action conjointe pour envisager des modalités complexes de structuration des engagements.

Et la notion de polyfocalisation représente une tentative parmi d'autres pour éclairer la complexité et la labilité des configurations, interlocutives et actionnelles, c'est-à-dire interactionnelles. Autrement dit, elle se situe à l'intersection entre action, discours et interaction, entre dire et faire. « Les participants à l'interaction doivent simultanément gérer les configurations praxéologiques dans lesquelles se structurent leurs rencontres ainsi que les configurations communicationnelles dans lesquelles ces

---

<sup>136</sup> Nous pourrions choisir l'exemple de l'activité de prescription, mais dans le but de donner un caractère plus général au cadrage théorique, nous choisissons volontairement un autre type d'action didactique. De plus, nous aurons l'occasion dans le travail d'analyse (partie V) de montrer l'intrication des actions et des discours dans l'activité de prescription.

rencontres se matérialisent. » (Filliettaz, *ibid.*, 118) Dès lors, grâce à la prise en compte des foyers d'action et de discours conjoints ou individuels, la prise en compte des rôles praxéologiques, interlocutifs et interpersonnels de la situation d'interaction, le lien entre le dire et le faire et la dimension référentielle des discours en interaction, se trouvent réaffirmés. Ainsi, l'étude de l'activité de prescription et des échanges auxquels elle donne lieu dans l'interaction didactique sera envisagée, autant que faire se peut, dans cette perspective parce qu'elle offre l'opportunité de comprendre ses enjeux de communication et d'appropriation.

## 4. L'analyse des interactions didactiques

### 4.1 Spécifier un type interactionnel

Qui dit "type" dit "classification" en fonction de critères internes et formels, ou externes, comme le contexte d'apparition, le caractère guidé ou non guidé, ou comme la variété des situations d'enseignement guidé. Notre objet n'est pas ici de dresser une typologie, mais de proposer quelques critères déterminants dans la définition des interactions didactiques (le contexte, le caractère exolingue et les enjeux d'acquisition de la langue). Il convient aussi, pour le moment, de recourir au pluriel, parce qu'au sein des interactions didactiques, il existe différentes conceptions, la forme et l'étude des interactions en classe de langue se différenciant de celles en classe de mathématiques par exemple, ou même des interactions en classe de langue première. Mais il existe aussi des points communs<sup>137</sup> que nous n'envisagerons ici que succinctement (voir section 4.2 *infra*).

#### 4.1.1 Un contexte institutionnalisé

Si, comme l'affirme Coste (2002), le concept de classe et les représentations sociales, les modes d'organisation et de fonctionnement attachés à ce lieu, évoluent et prennent des formes plus diverses en fonction des traditions et des contextes

---

<sup>137</sup> Des travaux sont initiés en ce sens et s'orientent vers une didactique comparée. Voir notamment la *Revue Française de Pédagogie* 141 (2002) intitulée « Vers une pragmatique comparée ». On peut établir des similarités et des différences dans les propriétés des types interactionnels, mais aussi dans les modes d'approches des interactions, les premières conditionnant en partie ces derniers. À cet égard, voir particulièrement dans cette revue, l'article de Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen à propos des interactions verbales en FLE et FLM.

éducatifs, il n'en demeure pas moins que certains invariants semblent pouvoir être dégagés.

### a. Un espace-temps de communication

L'interaction en classe doit pouvoir se déployer dans le temps et dans l'espace, tous deux dimensionnés pour, par et dans la communication didactique. Qu'est-ce que cela signifie ? Contrairement à la conversation, qui peut surgir à peu près en tout lieu et en tout temps (même en classe), qui peut s'arrêter, reprendre ou être suspendue facilement, l'interaction de type didactique, et qui plus est scolaire, exige un balisage du temps et de l'espace, quel que soit le pays ou le contexte où elle s'exerce. Sur l'axe de l'espace, même s'ils sont autorisés à se déplacer, les apprenants sont la plupart du temps en position statique, assis à une place ou debout au tableau par exemple, alors que l'enseignant possède une liberté plus grande de mouvement, attachée ontologiquement à son statut. L'espace y est généralement clos<sup>138</sup> : les acteurs se trouvent dans un espace-classe. Le quitter comme il est convenu indique que l'interaction s'achève. En revanche, le quitter de façon imprévue peut par exemple signaler une exclusion d'un apprenant hors de l'espace de communication. Aussi, la dimension spatio-corporelle joue sans aucun doute un rôle dans les formats communicationnels : disposition en "rangs d'oignons", disposition en "U", en rond, en face-à-face, distance interpersonnelle entre les participants, etc. Ces formats sont déterminés entre autres en fonction de l'institution, des activités menées ou de l'enseignant. Par ailleurs, cet espace peut être plus ou moins aménagé à des fins didactiques et interpersonnelles, ou socio-affectives, selon le contexte culturel et institutionnel. Lorsqu'ils ont une classe réservée aux cours de langues<sup>139</sup>, les enseignants la personnalisent, la ritualisent, par une spatialité, par divers objets issus

---

<sup>138</sup> Il peut arriver que l'enseignant décide d'emmener ses étudiants en dehors de la classe pour un travail spécifique (visiter et faire un travail autour d'une exposition par exemple) ou parce que le temps s'y prête. Nous pensons en particulier à une étudiante de Master FLE qui rapporte, dans son mémoire de stage, qu'elle fait parfois cours à l'extérieur, sur la pelouse. L'institution internationale très spécifique dans laquelle elle travaille (le mouvement *United World Colleges*) peut permettre ce choix ponctuel.

<sup>139</sup> Lorsqu'en milieu scolaire, les cours de langue bénéficient (parfois !) d'un espace-classe réservé, (laboratoire de langues ou classe ordinaire aménagée), les activités qui s'y déroulent dépendent en partie de l'espace à disposition, tout comme dans les cours de sciences ou d'éducation physique. Néanmoins, quand ces conditions ne sont pas acquises, les activités seront, au détriment des apprenants, modifiées. Cela tendrait à montrer les spécificités et le rôle majeur de l'aménagement spatial pour l'efficacité de l'appropriation de la langue étrangère ou seconde.

de la langue/culture cible ; ils créent un décor, une ambiance<sup>140</sup>, un espace scénique symbolique (Foester, 1990) plus ou moins propices au travail. Néanmoins, l'espace didactique de la classe peut étendre ses frontières physiques, ne serait-ce, pour l'enseignant, que la préparation des cours qu'il effectue chez lui, dans la salle des professeurs ou au centre de documentation, et pour l'apprenant, les travaux ou devoirs qu'il effectue à la maison, dans la salle d'étude, etc.

Sur l'axe de la chronologie, plus encore, la communication didactique se déploie selon un temps (dé)limité, éprouvé et linéaire, mais participe aussi à la mise en temporalité des savoirs et savoir-faire<sup>141</sup> ; c'est le temps didactique, qui instancie temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage. Là aussi, si la conversation peut être ponctuelle, l'interaction didactique doit être suivie régulièrement (ce qui n'empêche pas des interruptions) pour l'efficacité de l'appropriation. Mais le temps didactique n'est pas linéaire, « cumulatif et irréversible » (Chevallard, 1991, 71). Il autorise des retours en arrière, des arrêts, des bifurcations dans le parcours d'enseignement ou dans celui de l'apprentissage, mais aussi dans les discours qui y prennent place. Dans le but de préciser les rapports entre le temps didactique et l'interaction, il nous semble intéressant de mettre en relation deux modélisations théoriques, les notions de « chronogénèse » et de « topogénèse » des savoirs de Chevallard (1991) et le schéma de l'interaction en classe de langue proposé par Cicurel (1996b), reproduit ci-dessous et quelque peu modifié par nos soins.

---

<sup>140</sup> Nous avons notamment le souvenir d'avoir baigné, en classe d'allemand au lycée, dans l'ambiance des films de Fassbinder, dont les affichages et images recouvraient les murs de la classe. Aussi, lors du recueil du corpus Nouveaux Arrivants, nous étions très souvent dans une classe réservée aux cours d'anglais, décorée d'affiches, de dessins, de cartes et d'images liés à la culture anglophone. Les apprenants y faisaient parfois référence dans le cours des activités. Ces réflexions peuvent être mises en relation avec une étude de Lehman (1985) dans Fraenkel (2001, 233) sur « le décor langagier scriptural » et à son questionnement : « le décor langagier participe-t-il à la construction d'*habitus* ? ».

<sup>141</sup> Toutefois, comme le précise Arditty (2005) ou Vasseur (2005), le temps vécu de la classe et le temps vécu du chercheur ne doivent pas être confondus, car il existe nécessairement une distorsion, un « décalage » dit Arditty (*ibid.*, 10).

← **CHRONOGÉNÈSE 1 DU SAVOIR** →

PLAN DU CONTEXTE constitué par :	PLAN DE L'INTERACTION EFFECTIVE EN CLASSE ( <i>Espace de la négociation</i> )  CHRONOGÉNÈSE 2 DU SAVOIR		RÉSULTATS DE L'INTERACTION
- des textes divers : instructions, programme Objectifs Contenus Matériaux, manuels  - des représentations quant au déroulement de l'interaction Rituel pédagogique Représentations du rôle du professeur et élève Règles de communication Ligne méthodologique  <i>Paramètres</i> « déterministes »/prévisibilité de l'interaction  <b>Discours planifié</b> <b>Interaction préparée</b>	<b>T</b> <b>O</b> <b>P</b> <b>O</b> <b>G</b> <b>É</b> <b>N</b> <b>È</b> <b>S</b> <b>E</b>  <b>DU</b>  <b>S</b> <b>A</b> <b>V</b> <b>O</b> <b>I</b> <b>R</b>	Places (inégalitaires) dans l'interaction à défendre  Distribution de la parole, structuration des échanges  Direction de l'interaction (P- >A, A->A, etc.)  Négociation du thème ou de l'activité didactique Discours en langue-cible surgissant de manière imprévisible  <i>Nécessité d'observer une parole fraîche, qui surgit dans l'interaction</i>  <b>Surprises interactionnelles</b>	Remplir le contrat didactique : rendre les apprenants plus compétents  Vérifier les connaissances acquises  Garder les positions interactionnelles  Rendre et être capable de réussir une certification « extérieure »  <b>Réussite de l'interaction</b>
-----		-----	-----▶

La chronogénèse 1 se caractérise par l'inscription des savoirs sur l'échelle du temps, c'est-à-dire leur séquentialisation, leur avancement, puis leur stabilisation dans le temps. Ainsi, la progression des contenus, établie au début d'un manuel de langue, est une image de la chronogénèse, telle que les concepteurs et/ou les enseignants l'ont projetée<sup>142</sup>. La topogénèse correspond aux positions occupées par les acteurs vis-à-vis du savoir, à un moment T de la chronogénèse : tâches incombant à chacun, rapport au savoir de chacun, rapports de places interpersonnels, etc. Elle se déploie sur le PLAN DE L'INTERACTION EFFECTIVE. Cependant, la chronogénèse notée 2, elle aussi, s'étend sur le plan de l'interaction effective. Elle s'inscrit davantage dans l'activité discursive et interactionnelle à l'origine des savoir-faire communicatifs. L'effet de ralenti parfois ressenti et causé par des problèmes d'intercompréhension, de reprises, de négociation de tâches (Vasseur, 2005),

<sup>142</sup> Chevallard (*ibid.*, 81) parle du temps d'enseignement comme fiction à laquelle doit croire l'enseignant qui l'a déterminée. Cette grille des contenus de manuel est en quelque sorte une fiction, du moins une anticipation.

concourt à une stagnation du discours et de son contenu, et éventuellement à une stagnation momentanée dans la construction des savoirs. La chronogénèse 2 correspond davantage à un « micro-temps didactique »<sup>143</sup>. En outre, pendant le déroulement interactionnel, l'enseignant peut, par exemple, décider de passer à l'activité, la notion ou l'acte de parole suivant, parce que celui en cours « bloque » (et alors il y reviendra plus tard) ou plus simplement parce qu'il a vérifié qu'il était acquis. Dès lors, il a évalué les RESULTATS DE L'INTERACTION ; il a atteint les « buts interactionnels ». Et ce qui lui permet de gérer la chronogénèse 1 ou 2, c'est qu'il a, en principe, un temps d'avance, qu'il anticipe et qu'il en sait plus que l'apprenant. En effet,

si l'on accepte [...] que [...] l'élève peut en savoir tout autant que le maître [...], le maître se distingue tout de même de l'élève, sur l'axe temporel de la relation didactique, en ce qu'il est capable d'anticipation : l'élève peut bien – admettons-le, du moins un instant – maîtriser le passé, seul le maître peut maîtriser le futur (Chevallard, 1991, 72).

On peut estimer que les propos de Chevallard constituent un début de réponse à la question que pose Cicurel (2003) :

Comment un enseignant ayant préparé son action ou ses actes pédagogiques, disposant d'un temps limité, et ayant à œuvrer devant un public d'élèves dont il ne pourra prévoir les réactions qu'en partie, « s'en sort » afin de sauver la planification (le but qu'il s'est assigné) tout en préservant la communication avec les interactants présents ?

L'enseignant maîtrise les éléments du CONTEXTE DE L'INTERACTION. Sa gestion efficace<sup>144</sup> de la chronogénèse 1 et 2 des savoirs en langue étrangère, dans l'interaction, se situe dans la capacité à articuler de façon dialectique les trois plans définis par Cicurel, et plus particulièrement sur le plan de l'interaction effective, à co-construire discursivement le savoir à partir des « surprises interactionnelles » en prévoyant par exemple des possibilités de bifurcation, en s'aménageant des « sorties de secours », en « observant la parole fraîche qui surgit dans l'interaction », en ménageant une certaine « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005a) aux échanges, en se situant entre planification et imprévu, donnant du même coup une flexibilité temporelle. Ainsi donc, comme le note Sensevy (2001, 210),

toute communication suppose une topogénèse pour chaque communicant (une place, ou un système de places qui détermine un ensemble de tâches

<sup>143</sup> Nous empruntons les termes de micro et macro temps didactique à Sensevy (2001, 210).

<sup>144</sup> La gestion de la chronogénèse du savoir est une co-gestion. L'apprenant, par ses sollicitations, par la fabrication d'hypothèses de sens, par sa capacité à manipuler et réutiliser des énoncés en contexte, participe à l'avancement dans les savoirs. En outre, il ne faudrait pas que le lecteur croit que seule l'interaction verbale participe à la définition du temps didactique. Les activités didactiques, les documents et matériaux utilisés, ainsi que les actions y ont leur rôle.

(plus ou moins) bien défini, pour chacun des communicants, qu'il s'agit d'actualiser), de même qu'une chronogénèse (un temps du déroulement propre à cette communication, qui suppose une certaine forme de séquentialité). Comprendre une communication donnée, c'est déterminer sous quelles contraintes et de quelle manière cette chronogénèse et cette topogénèse se distribuent dans le temps de l'interaction (sans que l'explication ne puisse se limiter au *hic et nunc* de cette interaction).

### **b. Une interaction, des contrats**

Dans une rencontre entre un locuteur natif et un alloglotte, ce dernier peut demander au premier, explicitement (« comment on dit ... ? ») ou implicitement par demande de confirmation, de lui fournir une information linguistique, culturelle, afin de combler son besoin communicatif. De même, le natif peut de lui-même lui fournir une aide sans demande préalable. Dans ce cas, l'alloglotte accepte ou refuse de jouer le rôle d'apprenant. En tout état de cause, un contrat de type didactique s'est instauré implicitement entre eux ; ils ont défini la situation, à un moment donné, comme régie implicitement par un accord mutuel de transmission de savoirs ou de savoir-faire langagiers. Celle-ci s'effectuera selon des modes correspondant aux représentations que l'un et l'autre se font habituellement de cette situation d'enseignement-apprentissage. Elle est donc soumise à la culture scolaire ou la culture d'apprentissage que les interactants ont "apprivoisé" dans le passé. Le contrat didactique fait ainsi référence à un accord mutuel entre les participants, la plupart du temps implicite, sur la définition de la situation, comme étant momentanément didactique. Cette conceptualisation a été en partie "importée" par De Pietro, Matthey et Py (1989) des sciences de l'éducation, et plus particulièrement de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1980, dans Sarrazy, 1995), afin de comprendre une partie du fonctionnement verbal spécifique à la communication entre natifs et non natifs, autrement nommée exolingue. Mais dans une classe de langue, lieu institutionnel de transmission, comment spécifier le contrat didactique ?

Brousseau (*ibid.*) élabore le concept à partir d'une étude de cas (« le cas Gaël ») d'un enfant rétif à l'apprentissage des mathématiques. Il définit le contrat didactique comme « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Sarrazy, *ibid.*, 87), soit un système d'attentes réciproques entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Cela produit des droits et des obligations pour chacun, de nature différente (interactionnelle, interlocutive, comportementale, sociale, etc.), basés sur des

interprétations concordantes de la situation institutionnelle. À titre d'exemple, évaluer l'apprenant, exposer aux savoirs, énoncer des consignes, sont des obligations de l'enseignant. Répondre aux sollicitations, réaliser des tâches et des activités sont quelques-unes des obligations de l'apprenant. Dans la plupart des études sur la classe de langue qui font mention du contrat, ou qui en font un "ingrédient" principal de l'interaction, les chercheurs y distinguent généralement deux grands types : contrat d'apprentissage et contrat didactique<sup>145</sup>. Le premier, lié au contexte global de classe, indique que chacun est censé se conformer aux rôles enjoins par l'institution, par l'adoption de conduites attendues. L'enseignant transpose les savoirs ou savoir-faire, régule la parole, distribue des tâches, alors que l'apprenant se soumet le plus adéquatement possible aux exigences de ce dernier : il prend la parole lorsqu'on la lui donne, offre les réponses attendues ; il fait son "métier d'élève". Ce type de contrat est donné, déterminé par l'institution, et dépend beaucoup des représentations sociales que les interactants se font de celle-ci, et de leur culture éducative.

Le deuxième type de contrat, beaucoup plus labile, se situe davantage dans l'accomplissement local et négocié des actions. L'enseignant facilite et met en œuvre les conditions de l'appropriation par des pratiques de transmission, des procédures de guidage, met son expertise langagière et culturelle au service de l'apprenant et ce dernier, se pose comme « candidat à l'apprentissage » (Bange, 1992b) parce qu'il saisit les occasions d'apprentissage, pose des questions, utilise la langue-culture comme il est demandé, met en évidence ses lacunes, construit des hypothèses de sens... En classe de langue, ce contrat didactique peut notamment se décliner sous forme d'injonctions : « parlez, parlez de, parlez mieux, parlez encore, parlez comme, ne parlez plus » (Cicurel, 1992) et s'apparenter, en ce sens, à un contrat de parole.

---

<sup>145</sup> Nous faisons référence essentiellement à Cambra-Giné (2003) et à ses trois contrats (d'apprentissage, didactique et de parole) et surtout à Mondada (2000) ; celle-ci, citant Colomb (1993), parle de « contrat disciplinaire » et de « contrat didactique ». Nous nous référons aussi à Cicurel (1992), (2005), à Gajo et Mondada (2000) et à Pallotti (2002).

### c. Le contrat didactique est silencieux, mais pas muet<sup>146</sup>

Les rituels et les règles qui constituent l'aspect conventionnel des interactions, demeurent la plupart du temps implicites, silencieux. Mais ils peuvent être négociés ou modifiés, en partie du moins, notamment lorsqu'il y a enfreinte des rituels pédagogiques, refus de prendre le rôle prescrit par l'enseignant (lors d'une demande de confirmation de l'enseignant par exemple). Le contrat, jusqu'ici demeuré tacite, est rendu explicite. Aussi, l'expertise peut se situer momentanément du côté de l'apprenant s'il explicite, sans qu'on lui ait demandé, pour tous les autres participants, une information laissée sous silence dans la consigne. La renégociation ou la rupture du contrat peut même devenir, dans certaines occasions, l'indice de la maîtrise de ses différentes clauses :

On obtient la meilleure preuve que l'élève a compris le fonctionnement social de la classe, qu'il en maîtrise les règles et sait en tirer parti lorsque, justement, il est capable de jouer avec et de les dépasser par les pratiques de « déritualisation<sup>147</sup>. (Arditty, 2005, 17)

En conséquence, respecter le contrat, c'est se rendre prévisible, mais aussi, d'une certaine manière, imprévisible.

De même, à un niveau plus localisé, l'enjeu contractuel des consignes apparaît comme essentiel : la façon dont les tâches sont prescrites et accomplies dans l'interaction, définit un contrat local<sup>148</sup> et, simultanément, module, renforce ou modifie les contrats plus globaux en vigueur. Les prescriptions cristallisent les attentes de l'enseignant et invitent implicitement à se conformer d'une certaine manière. Et tout l'enjeu contractuel se situe aussi dans les limites de leur explicitation. En effet, lorsqu'un problème de compréhension de la consigne concernant le mode de résolution survient, jusqu'à quel point l'enseignant doit expliciter l'enjeu cognitif de l'activité, celui-là même que les apprenants sont censés

---

<sup>146</sup> L'interaction didactique se construit, non seulement selon des contraintes systémiques et rituelles, mais aussi selon des « textes muets », nous dit Cicurel (1996b), c'est-à-dire selon un ensemble de conventions ou de représentations mutuellement reconnues et auxquelles enseignant et apprenants sont censés se conformer (ne pas se promener en classe pour l'apprenant, obligation de distance interpersonnelle pour l'enseignant en collègue). Nous pensons toutefois que ces conventions, passées sous silence, mais bien présentes, ne sont pas muettes, car susceptibles d'émerger à tout moment dans le discours et d'être portées sur la scène didactique, lorsqu'elles sont enfreintes ou non partagées.

<sup>147</sup> Arditty s'appuie sur une étude de Moore et Simon (2002, 124) sur la « déritualisation », entendue comme un dérèglement du scénario didactique, comme « la prise de pouvoir discursif, la renégociation (acceptée ou non) des rôles des interactants dans le projet d'apprentissage » par les apprenants.

<sup>148</sup> Nous empruntons l'idée à Boissat (2005, 239) qui définit le contrat global et le contrat local de tout dispositif didactique. Ce dernier « est défini par les consignes d'activités qui fixent les objectifs et les conditions de travail ». Nous pourrions y ajouter l'enjeu d'apprentissage.

saisir eux-mêmes pour qu'il y ait appropriation ? Jusqu'à quelle limite le contrat doit demeurer silencieux ? Brousseau (1986, 315) dans Sarrazy (1995) énonce ainsi : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité »<sup>149</sup>. En classe de langue, pareillement, si l'enseignant énonce trop explicitement ses attentes en termes linguistiques (CNA5/Raja-85 : « 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 »<sup>150</sup>), l'enjeu de découverte, d'appropriation, de prise de risque, le besoin langagier et communicatif qu'il est censé créer, en sont diminués pour l'apprenant<sup>151</sup>. Le moyen de détourner ce paradoxe est peut-être, en classe de langue, la possibilité d'introduire un « contrat de fiction » (Cicurel, 1996d) engageant les participants sur un autre terrain, un autre univers de discours, un autre contexte dans lequel insérer les activités. C'est peut-être pour l'enseignant, en plus de l'enjeu communicatif à développer, une manière d'en dire plus sur ses attentes et ses buts, tout en en disant moins, à condition que la fiction proposée soit vraisemblable.

#### **4.1.2 L'interaction exolingue : rapports entre interaction et acquisition**

L'analyse des interactions didactiques doit beaucoup aux études acquisitionnelles ou conversationnelles de la communication exolingue, qui ont élaboré des concepts de description et d'interprétation des contextes non guidés d'appropriation, valables aussi en grande partie pour les situations guidées. Pour cette raison, nous proposons un détour par la communication exolingue et l'éclairage qu'elle offre sur la classe de langue.

---

<sup>149</sup> Cf. la double contrainte à laquelle est soumis l'enseignant et que nous soulevions dans la section 3.2, Chapitre 2, Partie I.

<sup>150</sup> Dans cet exemple, référant aux consignes données pour un exercice de réemploi des prépositions exprimant le lieu, Raja, l'enseignante, contraint très fortement le format de discours possible. L'enjeu de découverte n'est certes pas toujours l'objet de l'activité, en classe de langue étrangère, mais la visée d'appropriation et d'autonomisation dans les conduites langagières, dans l'expression (pour des nouveaux arrivants de surcroît) est importante. Ici les apprenants n'ont qu'à appliquer en quelque sorte la structure donnée par Raja. L'enjeu communicatif est gommé.

<sup>151</sup> Tout ce cheminement théorique sur le contrat implique qu'on se situe dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage fondé sur des processus de résolution de problèmes, communicatifs et/ou linguistiques en l'occurrence.

### a. Vers l'interaction interlingue

L'interaction exolingue met en présence deux interactants ou plus qui s'appuient, pour communiquer, sur une langue non première (L2) pour l'un, pour plusieurs ou pour tous les participants à l'échange. La situation inverse, celle d'une interaction se déroulant dans la langue première (L1) commune aux participants est dite « endolingue », communication exolingue et endolingue constituant les deux extrêmes d'un continuum de situations. Certains linguistes (Porquier, 1984, et De Pietro, 1988) se sont intéressés aux spécificités de ce type d'échanges entre natifs et alloglottes lorsqu'on a commencé à prendre en compte les besoins de communication des locuteurs alloglottes. En effet, le non partage d'une L1 commune a des implications sur les conduites et les formes interactionnelles, comme les séquences où les interactants focalisent sur le code qu'ils emploient. Les principes de la communication exolingue sont ainsi définis par Porquier en 1984 :

Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune [...] ; les participants sont conscients de cet état de choses ; la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ; les participants sont, à des degrés divers, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (p. 19)

Il convenait alors d'analyser ces situations de communication, et particulièrement les conversations exolingues, en lien avec les études sur l'interlangue, ou plus globalement l'acquisition des langues<sup>152</sup>. La mise évidence de leurs spécificités a ensuite pu éclairer d'un regard nouveau le fonctionnement des discours de classe de langue étrangère ou seconde.

Mais le préfixe *exo-* et le point de vue qu'il sous-tend sont en partie nuancés aujourd'hui à la lumière des travaux sur les situations de contacts de langue. En effet, la conception «*exo*» conduit à considérer théoriquement la langue utilisée comme importée ou comme extérieure à l'échange, considéré par défaut comme monolingue<sup>153</sup>. « [L]e locuteur est vu comme quittant une langue pour en utiliser, en

---

<sup>152</sup> L'étude de la communication exolingue devait même fournir, selon Porquier (1984, 24) des connaissances sur la communication langagière, voire sur « des manifestations de propriétés universelles du langage humain ».

<sup>153</sup> Néanmoins, le texte de Porquier (1984) contient déjà cette prudence théorique et cette préoccupation « opératoire » du concept de communication exolingue : il met en garde contre l'étude « unidirectionnelle, c'est-à-dire du seul point de vue du locuteur natif récepteur » de la communication exolingue et appelle à « théoriser à partir d'un large éventail de situations et non du seul point de vue de l'utilisation d'une langue x par un non-natif. [...] En effet, il existe de nombreuses situations de communication qui ne s'établissent ni ne fonctionnent dans une ou dans des langues, mais bien entre

apprendre une autre » (Vasseur, 2005, 69). Or, il semble plutôt que les interactions soient interlingues, c'est-à-dire qu'elles établissent, même de façon parfois imperceptible, des ponts entre des interlocuteurs ayant deux langues différentes. Des discours, des paroles, des idiomes mixtes, alternés ou entrecroisés, circulent dans la communication qu'on peut nommer, à l'instar de Vasseur (*ibid.* 71) « intersémiotique ». La communication exolingue signifierait que les locuteurs (ou au moins un locuteur) quittent momentanément l'habit de la langue maternelle, pour revêtir celui de la langue étrangère. Au contraire, la communication interlingue indiquerait que les interactants portent toujours le vêtement de la L1, mais en y adjoignant de nouveaux éléments, ou en modifiant la couleur, la forme, dans le but de se faire reconnaître, comprendre de l'autre. Affleuraient ainsi dans la situation de communication interlingue, des particularités, parfois furtives, de la L1, ou même d'autres langues 3 ou 4, alors que c'est la langue 2, commune aux interactants, qui permettrait le plus visiblement la communication.

### **b. L'asymétrie des compétences langagières et la notion d'expertise**

Dans ces conditions, la notion d'interaction interlingue amène à repenser quelque peu l'asymétrie linguistique dans les situations exolingues, guidées ou non guidées (et l'asymétrie des statuts et des rôles qui l'escortent), entre un locuteur natif expert et un locuteur non natif non expert. D'une part, si, dans la perspective de l'interaction interlingue, la ligne de partage entre expert et non expert tend à se réduire ou à devenir floue, dans l'interaction didactique, les contraintes institutionnelles, le "déjà-là", les rôles sociaux complémentaires, entre l'enseignant, expert en principe de la langue-cible, et les apprenants plus ou moins novices dans cet idiome, conservent une visibilité à cette ligne de partage. D'autre part, l'expertise langagière de l'enseignant ne suffit pas. Elle doit être assortie d'une compétence à transmettre<sup>154</sup>, d'une compétence didactique et pédagogique affectée à la mise en œuvre et à la conduite du projet didactique. L'enseignant est celui qui sait et « qui sait comment il faut faire pour apprendre » (Cicurel, 1993, 97). Par exemple, l'enseignant peut avoir

---

des langues, c'est-à-dire ailleurs que dans l'une ou l'autre ». Par conséquent, cet « ailleurs » ou ce «  
«*exo* » est bien aussi un «*inter* ».

<sup>154</sup> Notons que la double expertise de l'enseignant est plus ou moins à construire lorsqu'il débute ; et il semble qu'il compense le manque d'expertise par une atténuation de l'asymétrie (distance ou hiérarchie interpersonnelle) dans l'interaction didactique, comme nous avons tenté de le mettre en évidence dans Rivière et Nagamatsu (2004).

recours à la simplification, à un « schéma interactionnel facilitateur » de la production. L'asymétrie des savoirs et des compétences rejaillit sur les activités de discours, en principe elles aussi complémentaires. Ainsi, le discours de prescription est attaché au statut de l'enseignant seulement. Néanmoins, l'expertise, la compétence des protagonistes de la classe n'est pas figée, elle se déplace, se reconfigure continuellement à travers les échanges et se dote, dans une certaine mesure, d'une certaine indexicalité<sup>155</sup> liée aux activités langagières en cours. Enfin, l'asymétrie des compétences peut se limiter à l'exercice de la langue cible et être grandement réduite dès que d'autres thèmes ou d'autres schémas interactionnels sont privilégiés.

### **c. Bifocalisation, double énonciation et séquences latérales**

Pourtant, lorsque deux interactants ou plus s'appuient, pour communiquer, sur une langue non première, cela peut entraîner, dans le déroulement des échanges, des difficultés de communication. Dans ce cas, les interactants ouvrent une séquence dite « latérale » orientée vers l'intercompréhension et l'ajustement réciproque (*Cf.* section 3.1.2) du code ou du sens, et basée sur des procédés discursifs comme la demande de sollicitation, de clarification, la reformulation, l'achèvement interactif, le *foreigner talk*, etc., très présents dans le discours de l'enseignant. Ceux-ci constituent des aides à la compréhension ou à la production pour le novice de la langue étrangère ou plus généralement des mouvements d'auto ou d'hétéro-structuration (le locuteur régule seul (auto) ou à l'aide d'un interlocuteur (hétéro) sa production). Par conséquent, cette alternance de focalisation, tantôt sur le thème de l'échange en cours, tantôt sur le code de communication, autrement nommée « bifocalisation » (Bange, 1992b)<sup>156</sup>, est une propriété de la communication exolingue. D'autre part, on estime que le non natif exploite ces séquences latérales à des fins plus ou moins conscientes

---

<sup>155</sup> Il n'est qu'à voir par exemple dans les échanges entre pairs dans une activité didactique : l'expertise n'est pas seulement du côté de l'enseignant. Voir à ce sujet l'étude de Luseti (2004) ou de Bouchard (2004a) sur le débat en classe.

<sup>156</sup> Il est probable même qu'on puisse parler de multifocalisation. En effet, la compétence à communiquer en langue étrangère ou seconde fait appel à des capacités à « mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours et des situations d'échange pour accomplir des tâches discursives précises. [L'apprenant] élabore donc de nouvelles pratiques langagières. Cela implique la possibilité d'autres focalisations, sur le cadre participatif, sur la tâche à accomplir, sur la relation qui s'instaure, sur la valeur argumentative des énoncés, sur le caractère sérieux ou ludique de ce qui se dit, ... » (Arditty, Vasseur, 1999, 13).

d'apprentissage de la langue/culture. Elles sont potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey, Py, 1989) et constituent pour le chercheur des « observables linguistiques » (Matthey, 1996a) de l'acquisition potentielle, du processus cognitif en cours. Ces Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) sont un des ressorts, en classe de langue et dans d'autres contextes, du développement de la compétence de communication du locuteur non natif<sup>157</sup>.

De plus, le développement, en classe, de ces séquences conduit les participants à déployer une activité métalinguistique, faisant résonner dans le discours une « double énonciation » (Trévis, 1979) qui s'y structure selon des mouvements parfois rapides et furtifs. La communication didactique dédouble l'énonciation. Une première instance porte sur la mise en œuvre et la conduite d'un projet didactique/linguistique (le langage de la classe, souvent de type "méta"). Une deuxième instance énonciative porte sur les activités de signification, le thème (ancrage référentiel). Cette configuration et surtout sa très grande fréquence s'expliquent notamment par le fait que la langue soit en classe simultanément le but, l'objet et le médium de l'apprentissage. Dans une conversation exolingue, les interactants focalisent secondairement sur la forme par rapport au sens, alors que l'inverse se passe préférentiellement dans une classe de langue et instaure l'énonciation métalinguistique, discursive ou communicative (trifocalisation).

En tout état de cause, les outils théoriques d'interprétation (bifocalisation, SPA, double énonciation) issus de l'étude de la communication exolingue tendent à montrer que l'interaction s'avère plutôt favorable à l'appropriation langagière. En va-t-il de même en contexte guidé ?

### **4.1.3 Des activités (de discours) au service d'une finalité d'apprentissage : une histoire de médiations**

La finalité de la situation de communication de classe, ou plus généralement de toute situation d'apprentissage guidé, est externe, c'est-à-dire qu'elle « fait l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes » (Vion, 1992, 127) et qu'elle modifie le réel, contrairement aux interactions à finalité interne basées sur le contact et l'intercompréhension. La fonction des interactions didactiques

---

<sup>157</sup> Mais il ne faudrait pas accorder aux Séquences Potentiellement Acquisitionnelles l'exclusivité du développement de la compétence langagière. Non seulement le processus d'acquisition demeure très largement inobservable, mais aussi, elles ne représentent pas les seuls indices du développement de l'interlangue.

consiste à rendre l'autre plus compétent dans le domaine qui occupe les interactants, en l'occurrence la langue étrangère. Cela implique, de la part de l'institution ou de l'enseignant, l'imposition d'objectifs, d'une planification, de conduites et d'activités les mieux adaptés possible à cette finalité et permettant la réalisation des buts. Par conséquent, les actions de communication (verbales ou non verbales), les discours de la classe visent une « maximisation et une intensification des données à l'apprentissage » (Bange, 1992), contrairement à la conversation exolingue, et se définissent, à ce titre, comme des actions de médiation entre les savoirs ou savoir-faire et les apprenants<sup>158</sup>. La notion de médiation est une notion circulant beaucoup dans les travaux sur l'apprentissage en général et celui de la L2 en particulier. Elle provient des études psychologiques de Vygotski (*cf.* section 1.1) et stipule que le langage, système sémiotique, représente une médiation entre l'individu et son environnement. Il est aussi une condition de son développement cognitif, lorsque les partenaires accomplissent de façon conjointe (co-construite) des actions, susceptibles de développer des savoirs ou savoir-faire. Mais d'autres instances, comme les objets en circulation dans la classe, l'enseignant, l'apprenant lui-même, les activités de discours, de prescription en particulier, peuvent constituer, à un moment donné du processus d'appropriation, une source de médiation entre l'objet de connaissance et son appropriation. C'est pourquoi la médiation se situe à différents niveaux de l'enseignement/apprentissage<sup>159</sup> et est polymorphe. Si nous prenons le cas, dans la classe de langue, de l'enseignant et de ses discours comme instance de médiation, celui-ci a deux fonctions principales (à la suite de Bange, 1992) dans le développement de la compétence en langue étrangère : « développer des stratégies de soutien » et « développer des stratégies de maximisation ».

---

<sup>158</sup> Le lecteur aura compris que nous nous situons dans la lignée des travaux qui établissent un rapport assez étroit entre interaction et acquisition.

<sup>159</sup> Ainsi rappelle Coste (2002, 10), la relation de médiation « n'est pas propre à l'enseignement et à la forme scolaire [...], mais c'est fondamentalement un même ordre de rapport qui est décliné selon diverses réalisations. Sous cet angle aussi, la classe [apparaît] comme un environnement où certains formats se voient particulièrement privilégiés, certains styles de médiation et d'étayage relativement ritualisés », par exemple, les discours de prescription ou le discours explicatif (Vasseur, 2003).

### a. « Développer des stratégies de soutien » à l'apprentissage ou des conduites d'étayage

Devant une tâche communicative en langue étrangère difficile à réaliser pour l'apprenant non natif, l'enseignant lui offre une tutelle<sup>160</sup>, en exhibant des procédés qui vont lui permettre de mener à bien l'activité et d'apprendre à partir de celle-ci. Ainsi, l'étayage

se présente comme une intervention intentionnelle éventuellement programmée. Il peut s'agir de la remarque didactique d'un parent ou encore celle d'un tuteur selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche [...]. Complémentairement, l'étayage est un réservoir de ressources : le partenaire novice peut trouver dans les interventions de l'expert un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses. L'expert est la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur. [...] L'étayage peut être aussi conçu comme réaction aux dires de l'autre. (Vasseur, 2005, 243)<sup>161</sup>

Ces ressources peuvent être par exemple les « achèvements interactifs » (l'enseignant donne la formulation qui manque à l'apprenant) (Gulich, 1986), les explications et reformulations, des activités de réparation, etc., mais aussi des activités qui n'ont rien à voir avec l'intercompréhension comme des activités de correction, de description des actions (dans les consignes). Les consignes et procédures de réalisation de tâches qu'elles contiennent peuvent aussi constituer des procédures d'étayage, mais, précise Bruner (1983, 263), à deux conditions. La première nécessite « que la compréhension de la solution [précède] sa production », autrement dit, que l'apprenant comprenne l'enjeu de communication et d'apprentissage contenu dans la tâche prescrite, comprenne quel type d'action on lui demande de réaliser, ou autrement dit encore, que l'apprenant acquière une certaine distanciation vis-à-vis de ce qu'on lui demande, c'est-à-dire une certaine « conscience d'apprenant » (Vasseur, 2005). La deuxième condition requiert que la tâche prescrite soit suffisamment difficile pour espérer augmenter le savoir (faire ou être) de l'apprenant, et développer la « Zone Proximale de Développement » (Vygotski, 1934) de l'apprenant, en réduisant la distance entre ce que l'apprenant peut faire seul dans la langue étrangère et ce qu'il ne peut accomplir qu'avec l'aide de l'enseignant. Bruner (*ibid.*, 261-292) reconnaît à l'étayage quatre principales fonctions. Premièrement, il permet d'engager l'apprenant dans une tâche et surtout de tenter de l'y maintenir (« enrôlement »,

<sup>160</sup> Bruner (1983, 261) définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins « spécialiste » que lui ».

<sup>161</sup> Bien que la définition de Vasseur s'applique à des contextes non explicitement didactiques, elle demeure pertinente pour des situations qui le sont.

« maintien de l'orientation » par encouragement). Deuxièmement, « l'adulte dirige par son discours et ses actions les activités de [l'apprenant] de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts et l'amener à intervenir activement dans ces relations » (« signalisation des caractéristiques déterminantes » de la tâche pour faciliter la réalisation) (p. 289). Troisièmement, l'étayage, grâce aux interactions entre l'enseignant et l'apprenant, offre la possibilité de limiter la difficulté de la tâche par un ajustement continu, limitant l'échec et l'erreur (« contrôle de la frustration » en préservant la face de l'apprenant en cas d'erreur, « réduction des degrés de liberté » permettant la réduction des actes requis pour réaliser la tâche). Enfin, les interactions, par l'intermédiaire de « l'utilisation des signes dans le contexte d'action », sont créatrices de conventions d'interaction propices à l'apprentissage (« démonstration » présentant ou initiant le modèle de résolution de la tâche, ou ce à quoi l'apprenant doit aboutir, routines interactionnelles).

#### **b. « Développer des stratégies de maximisation » des processus d'acquisition**

Cela consiste à sélectionner, organiser, densifier les données à l'apprentissage et à évaluer les progrès réalisés. Au niveau interactionnel de la gestion des échanges, cela revient pour l'enseignant à exercer des fonctions de « vecteur d'information, de meneur de jeu et d'évaluateur » (Dabène, 1984). Et les activités didactiques, les discours de différentes sortes, la manipulation d'objets (manuels, inscriptions au tableau, dictionnaire, etc.) et les rôles occupés par chacun vont concourir à optimiser l'appropriation. Par ailleurs, Bange (1992, 70) ajoute que ces stratégies consistent aussi à manipuler la communication et visent à

mettre l'élève en position de devenir candidat-apprenant ; à donner à l'élève des buts de communication qu'il désire réaliser ; à inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication.

Mais il conclut plus loin que « dans la classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée » (p. 85). En ce sens, il met en exergue la double contrainte suivante : il convient, pour l'apprenant, de communiquer, mais le cadre strict de la classe l'empêche très souvent de communiquer. Ce paradoxe est un « serpent de mer » dans les études sur les interactions didactiques. Et Bange, en prenant comme référence la conversation

exolingue ordinaire, reproduit ici l'opposition dépassée entre discours authentiques, « véritables » et discours « artificiels » de la classe. Et s'il est vrai qu'en classe de langue, la communication et les échanges sont souvent très ritualisés et gouvernés parfois d'une main de fer par l'enseignant, il reste certaines libertés interactionnelles à l'apprenant (Cicurel, 1996a), certaines possibilités de « déritualisations » (Moore et Lee-Simon, 2002), de « détopicalisation » (Cicurel, 1996a), certaines marges de négociation. Ainsi, si les discours de prescription ne génèrent pas *a priori* de prises de parole de l'apprenant, ils présentent pourtant, dans l'espace de négociation et d'explicitation des tâches, des contraintes posées sur les tâches, etc., des potentialités d'apprentissage, à la condition que ses conventions soient à peu près partagées. Cet apprentissage d'un discours sur les consignes ou les tâches susceptibles de favoriser ensuite la prise d'autonomie par rapport aux activités demandées, par rapport à l'appropriation plus globale, devient transférable à d'autres situations (professionnelles par exemple). Par conséquent, on peut faire l'hypothèse que les discours de consigne et de mise en activité correspondent à une activité de communication « véritable » de la classe. Il conviendra, dans nos analyses de corpus, de développer plus avant ces considérations.

## 4.2 Les interactions orales en classe : un détour par la DFLM<sup>162</sup>

Nous dressons les principaux contours d'un type d'interaction didactique en fonction d'un regard posé sur les discours de classe<sup>163</sup> et de ses enjeux propres en classe de langue étrangère. Cependant, ce regard peut différer selon la discipline d'analyse, l'objet de savoir en cause. Ainsi, la didactique des mathématiques, la didactique de l'histoire ou du français ne recourent pas aux mêmes modes d'analyse. Nous souhaitons, pour notre part, pointer les principaux enjeux et questionnements posés par la didactique du français langue première, en milieu scolaire, en les mettant en relation avec ceux de la didactique des langues.

L'interaction verbale orale, en didactique du français (langue première) par exemple, n'a fait l'objet de travaux de recherche qu'assez récemment<sup>164</sup>, grâce à l'émergence

---

<sup>162</sup> Didactique du Français Langue Maternelle (ou première).

<sup>163</sup> Rappelons que centrer ses observations sur les interactions ne signifie pas forcément se centrer sur les discours, c'est-à-dire sur la dimension verbale.

<sup>164</sup> Voir la synthèse réalisée par Nonnon (1999).

de besoins sociaux et institutionnels et à la nécessité de ne plus centrer les apprentissages exclusivement sur l'écrit. Face à l'hétérogénéité des publics, et à une nécessaire redéfinition de la citoyenneté républicaine qu'est censée transmettre l'école, la maîtrise de la langue ne passe plus forcément par celle des textes écrits, mais par celle aussi de la parole. Mais comment transmettre cette parole et quelle transposition didactique en proposer quand le matériau même n'a fait que peu l'objet de descriptions linguistiques ? Une didactique de l'oral cherche alors à définir son objet à partir de ce questionnement et tente de répondre, plus ou moins directement, à trois enjeux majeurs : comment faire accéder les apprenants aux différents types de discours oraux circulant dans la société, comment gérer au mieux la communication en classe et comment faire de l'oral un média privilégié des acquisitions. De ces trois problématiques découlent globalement trois approches de l'interaction orale.

- Premièrement, comme en didactique des langues secondes ou étrangères, elle est l'un des principaux espaces de la construction de la relation sociale<sup>165</sup>, et à ce titre, ne concerne pas une discipline en particulier. Cette approche cherche à comprendre l'ordre de l'interaction qui a cours, ses rituels, l'activité de discours des acteurs qui s'y trouvent engagés. L'oral s'y définit comme

l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. La prise de parole y est liée à des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique (Nonnon, 1999, 91).

Une spécificité de la parole en classe est ici soulevée par Nonnon : celle de socialiser dans la langue de la classe.

- Deuxièmement, les interactions verbales constituent l'un des espaces des apprentissages, l'un des lieux de construction de connaissances nouvelles. L'oral y constitue un « oral pour apprendre ». En ce sens, la focalisation des recherches sur la verbalisation, c'est-à-dire sur l'expression des procédures d'interprétation et de construction de connaissances, conduit à considérer l'interaction dans sa dimension réflexive (Rabatel, 2004) à travers les modes d'étayage, d'intercompréhension, la compréhension/interprétation des tâches qu'elle permet. Là aussi, quelle que soit la discipline concernée, les enjeux ne sont guère distincts de la didactique des langues.

---

<sup>165</sup> Néanmoins, la socialisation langagière en L1 ou en L2 ne se construit pas selon les mêmes processus cognitifs et psycholinguistiques.

Les distinctions se situent plutôt dans les modes de transposition des savoirs savants, et les formats interactionnels qui s'ensuivent. Mais par exemple, ce que Sensevy (2002), didacticien des mathématiques, appelle la « réticence didactique » dans le discours de l'enseignant de mathématiques, faisant référence au paradoxe « ne pas trop en dire à l'apprenant pour que la tâche à réaliser conserve son enjeu d'apprentissage », est en partie valable, selon notre avis, dans la classe de langue (*cf.* section 4.1.1.c *supra*). En tout état de cause, la parole en est un enjeu d'acquisition.

• Enfin, la troisième approche de l'oral, en didactique du français en particulier, qui met en avant la pertinence d'une didactique de l'oral, s'attache à déterminer la nature, les objectifs, les modalités de l'objet d'enseignement, s'attache à fonder un « oral à apprendre » se déclinant en compétences langagières, voire discursives, spécifiques et clairement évaluables. Cet axe occupe particulièrement des chercheurs suisses comme Schneuwly et Dolz (1998). Ceux-ci ont décrit et « didactisé », tels qu'ils peuvent se déployer dans l'interaction, quelques genres oraux de la classe de français : le débat, l'exposé oral. Puis ils proposent une démarche didactique et des modalités d'enseignement de ces genres (la séquence didactique). Cette modélisation constitue une grande avancée dans la définition des objets d'enseignement de l'oral. Néanmoins, Nonnon (1999) nuance cet apport considérable en regrettant son caractère trop programmatique, sa trop grande spécificité et les difficultés de transfert à d'autres situations. En effet, enseigner l'oral ne revient-il pas à enseigner aussi, de façon plus ou moins inductive, des savoirs plus transversaux, comme des attitudes d'écoute, des compétences à synthétiser, généraliser, etc. ? L'enjeu majeur de ce troisième pôle d'étude des interactions verbales se rapporte à la scolarisation, c'est-à-dire à l'acquisition, institutionnellement située, de savoirs académiques dont dépendent, en grande partie, des savoir-faire interactionnels<sup>166</sup>. Par ailleurs, l'oral à apprendre en didactique des langues se conçoit davantage en terme de compétence de communication plutôt qu'en terme de compétence scolaire.

Il paraît donc que, pour la didactique des langues secondes/étrangères comme pour la didactique du français, le contexte de transmission et l'ancrage disciplinaire contribuent largement à la définition des enjeux des interactions verbales observées.

---

<sup>166</sup> Enjeu de socialisation de l'activité de discours oral, enjeu d'acquisition pour l'« oral pour apprendre », enjeu de scolarisation pour l'« oral à apprendre » : nous nous sommes inspirée de l'article de Mondada (1995) et des processus, « se manifestant dans la classe et s'accomplissant dans des pratiques situées », qu'elle décrit.

### **4.3 Une place privilégiée pour l'analyse des discours de la classe de langue**

A l'issue de ce tour d'horizon des études interactionnelles de type didactique, il paraît primordial d'accorder une place particulière à une perspective discursive des interactions de classe. En effet, le champ de ces dernières, dans l'aire francophone, s'est largement construit sur l'analyse des discours traversant les interactions. Et « le discours de classe n'est pas seulement interaction – régulation des échanges, tours de parole, etc. –, il est aussi tradition de transmission du savoir, rituel propre à une communauté, dispositif de persuasion, et, à ce titre, il relève du discours. » (Cicurel, 2001). Le croisement des outils de l'analyse des interactions et de ceux de l'analyse de discours a “forgé” des conceptions et des analyses tout à fait opératoires et incontournables. Nous tentons d'abord d'en retirer, pour la classe de langue, ce qui en fait, selon nous, la quintessence. Puis nous pistons les principales orientations de recherche, nouvelles ou renouvelées, de l'approche discursive des interactions dans le domaine de la didactique des langues étrangères ou secondes.

#### **4.3.1 Rituels pédagogiques, pratiques de transmission de la langue/culture étrangère et « schéma facilitateur »**

Nous avons insisté largement, dans la section 3 précédente, sur la convocation nécessaire pour une interaction efficace et réussie, dans le face-à-face de l'échange, des normes d'interprétation de la situation, si possibles partagées par les participants. Dans le contexte didactique, la réalité d'une classe de langue se construit selon des rituels pédagogiques plus ou moins observables que certains chercheurs ont contribués, sous la houlette notamment de Dabène *et al.* (1990), à décrire comme des « invariants didactiques, sortes d'éléments discursifs récurrents, caractérisant le discours didactique », comme des règles communicatives spécifiques à la classe de langue<sup>167</sup> et à l'acte d'enseignement. Ces rituels s'exhibent dans et par des manières de faire, des pratiques langagières et interactionnelles de transmission, plus ou moins idiosyncrasiques. Pour le moins, le discours d'enseignement peut être envisagé

---

<sup>167</sup> Malgré la revendication de Dabène *et al.* (1990) d'un statut de la variation dans les études en didactique des langues, elles ajoutent en conclusion que « ce statut reconnu à la variation n'exclut nullement l'existence d'invariants, sortes d'universaux didactiques, qui dessinent les procédures d'un rituel communicatif spécifique, déterminé par le statut des locuteurs et la finalité des échanges. Et c'est précisément la coexistence de ce rituel et des variations, qui constitue, à notre sens, le noyau dur de la classe de langue » (p. 94).

comme un élément moteur d'un « schéma facilitateur » de la transmission des savoirs et savoir-faire communicatifs en langue étrangère (Cicurel, 1994a), visant à faciliter et optimiser la compréhension et la production langagière des apprenants. Il est donc avant tout un « métadiscours » sur le code. Mais le terme de « schéma » fait référence à un scénario connu des acteurs se déclinant selon une « ritualisation<sup>168</sup> » des activités didactiques et communicatives, ou selon des pratiques langagières de transmission situées<sup>169</sup>, et faisant appel à des stratégies<sup>170</sup> de discours de trois ordres : métalinguistique, fictionnel et métacommunicatif. C'est par l'observation des discours (et donc des transcriptions) qu'on peut avoir accès – partiellement – à ce schéma facilitateur. Par exemple, Blondel (1996) étudie l'activité, tantôt ritualisée, tantôt créative, de reformulation. Causa (2002) se penche sur les modes d'alternance codique comme stratégies métalinguistiques et métacommunicatives. Aussi, Gajo et Mondada (2000, 156-162), dans une perspective plus acquisitionniste, étudient l'activité de reprise et de réparation (corrections) de l'enseignant dans la résolution d'une tâche didactique, en lien avec l'émergence du contrat didactique. Ailleurs, Cicurel (1988, 1996d) montre que les acteurs de la classe ont très souvent recours à un univers fictionnel de discours, tendant à « faire comme si » ou à contextualiser les données nouvelles de la langue/culture cible, selon des procédés énonciatifs (« glissando énonciatif ») et discursifs particuliers (« pseudo-référence »). Enfin, le discours d'enseignement s'emploie aussi très souvent à “huiler la machine à paroles”, autrement dit, à effectuer un « pré-réglage interactionnel » (Cicurel, 1994a) en mettant en évidence les formats communicatifs en vigueur (structuration des différentes phases du cours, annonce des activités du jour, rappels à l'ordre, choix du locuteur, etc.). Certaines de ces stratégies ou pratiques ritualisées s'avèrent plus ou moins efficaces pour l'acquisition des compétences, comme le montre Pekarek (1999) dans son étude des activités de conversation, en contexte scolaire d'appropriation d'une langue seconde.

On voit ainsi que toutes ces études viennent “irriguer” notre propre questionnement sur ce discours particulier consistant à dire de faire quelque chose : selon quels

---

<sup>168</sup> A l'instar de Pekarek (1999, 129), le terme de ritualisation est ici préféré à celui de « rituel » pour exprimer le caractère processuel de ces derniers dans l'interaction et leur caractère plus ou moins reproductible et prévisible selon les situations.

<sup>169</sup> Ce qui n'exclut pas l'émergence d'imprévus et d'improvisations au sein de la classe.

<sup>170</sup> La notion de stratégie s'apprécie différemment selon les auteurs. Nous retenons la définition offerte par Vion (1992, 196) : « des lignes d'action négociées par lesquels [les sujets communicants] initient, adaptent et subissent des actions qui sont fondamentalement conjointes ».

rituels ? Quelle activité ou stratégie discursive ? Les consignes sont-elles facilitatrices dans le processus d'enseignement/apprentissage ? Autant de questions à examiner.

### **4.3.2 Autres approches de l'analyse des interactions didactiques**

#### **a. Approche structurale**

Dès le début des recherches sur les discours de classe, la manière dont ceux-ci sont organisés et structurés dans l'interaction a suscité un intérêt qui ne s'est pas démenti jusqu'à aujourd'hui et qui a fait l'objet de travaux poussés. L'influence de l'Analyse Conversationnelle anglo-saxonne, et notamment l'étude systématique de Sinclair et Coulthard (1975), a joué sans aucun doute son rôle. Ainsi, dans les premières études françaises parues à Grenoble en 1984 sous le titre *Les échanges langagiers en classe de langues*, Bouchard et quelques autres se donnent comme but, à partir d'un même corpus, de proposer une méthodologie d'observation des échanges, en s'appuyant sur des formalisations issues de l'École de Genève (structure des discours proposée par Roulet (1985)) et de l'École de Birmingham (Sinclair et Coulthard). L'interaction est structurée séquentiellement et hiérarchiquement, et les unités définies (incursion, intervention, acte selon Roulet) sont appliquées aux discours de classe. Plus tard, Germain (1993) s'inscrit dans cette même logique structurale, mais avec l'intention de contribuer à la constitution de la didactique ou didactologie, d'ériger la classe comme objet de recherche en soi, et surtout de faire une analyse de l'enseignement pour s'affranchir d'une analyse de la langue et des discours. Ainsi, le Projet ASHILE (Analyse de la Structure Hiérarchique de LEçons) est un outil de généralisation permettant de comprendre la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage. Il consiste à établir un modèle structurel de l'enseignement des langues ramenant la variété infinie des leçons à un nombre réduit de structures. Ce modèle d'analyse pose l'hypothèse que la structure de l'enseignement d'une langue seconde serait double : une structure séquentielle (ou chronologique) et une structure hiérarchique. L'unité d'analyse est l'activité didactique, et le « didactème », la plus petite unité d'enseignement ayant une forme et un contenu. La récurrence de certains types de didactèmes constitue la structure séquentielle de l'enseignement. Et pour mettre à jour la structure hiérarchique, il s'agit de regrouper les activités didactiques

par une analyse de leur contenu, tout en tenant compte des buts pédagogiques (reconstruits *a posteriori* par le chercheur). C'est ainsi qu'on en arrive à dégager trois types principaux d'activité didactique : l'activité directrice, subordonnée et coordonnée. Ce type de modèle est d'une efficacité redoutable. Cependant il laisse de côté bien des questions comme la prise en compte des aspects contextuels et variables des situations d'enseignement. Enfin, la recherche d'universaux d'enseignement nous paraît une tâche ardue, formelle et en dehors des préoccupations d'une approche ethnographique.

La démarche adoptée par Bouchard depuis une vingtaine d'années paraît plus compréhensive. Elle préconise d'articuler le discursif et le didactique. Il parle ainsi non pas de structure, mais de « structuration », faisant place à la dimension négociée, interpersonnelle et référentielle des discours. C'est l'étude de la structuration de la communication, c'est-à-dire l'étude des différents niveaux de structuration<sup>171</sup> et les relations entre ces niveaux, qui permet d'abord d'établir des profils communicatifs au sein de la classe, et ensuite de porter un regard didactique en ayant accès aux conduites polylogales des participants, en évaluant par exemple « le dynamisme communicatif » (1984, 82) et (2005).

Ainsi, l'approche structurale offre une instrumentation pour comprendre le fonctionnement des discours, mais elle doit être complémentaire à d'autres analyses, si la préoccupation du chercheur ne s'en tient pas seulement à l'« arpentage » des discours.

### **b. La formation des enseignants**

Le domaine de la formation initiale ou continuée des enseignants convoque régulièrement le champ de la linguistique des interactions et des discours. L'analyse des interactions et des discours s'oriente soit vers l'étude des représentations des acteurs, comme le fait Cambra-Giné (2003) ou des chercheurs inscrits dans la filiation de Py<sup>172</sup>, soit vers les modes de verbalisation de l'expérience d'enseignement à travers une parole réflexive, notamment dans le but de comprendre la construction, l'évolution de la compétence professionnelle, de cerner la rationalité

---

<sup>171</sup> Nous renvoyons le lecteur à la section 2, chapitre 2, partie III pour une exposition des niveaux de structuration de l'interaction.

<sup>172</sup> Citons, à titre d'exemple, certains travaux de Gajo, de De Pietro, ou les différentes contributions dans Moore (2001).

pratique de l'action didactique. Les récents travaux de Cicurel et du groupe de recherche DILTEC Axe 4 « Interaction et discours d'enseignement » s'inscrivent dans cette perspective.

Les études sur les représentations supposent que l'analyste a en partie accès aux croyances, savoirs et opinions des enseignants, par l'intermédiaire de leurs conduites langagières et discursives. Les principaux vecteurs ou traces de ces représentations sont "pistées" grâce à l'étude de la prise en charge énonciative et des différents positionnements des acteurs dans leur discours, ou grâce à la mise en récit.

Le deuxième pôle a le même intérêt pour comprendre ce qui se passe dans les classes, mais cette fois, grâce à l'apport des théories de l'action, c'est selon un regard plus praxéologique. Il s'agit de comprendre les modes d'agir de l'enseignant, ses actions (langagières notamment), ses intentions, ses motifs, ses plans, ses pensées, selon la signification qu'il en donne, etc. À cet effet, la confrontation des interactions effectives et des commentaires "après-coup" sur celles-ci peut faciliter cette compréhension. En outre, l'observation poussée des discours et des interactions professorales contribue à en apprendre davantage sur les pratiques de transmission et à introduire une certaine lisibilité sur la manière dont se constitue le « répertoire didactique » de l'enseignant, défini comme

un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire (Cicurel, 2002a, 157).

Ainsi, à partir des corpus recueillis et transcrits par l'équipe de recherche « Interaction et discours d'enseignement » dans le dispositif particulier de formation initiale à l'enseignement du français langue étrangère de l'UFR DiFLE de l'université Paris 3, nous avons personnellement tenté de mettre en évidence<sup>173</sup> qu'une des caractéristiques évolutives du discours de consigne de l'enseignant-stagiaire, serait, dans les débuts de sa pratique, une vigilance accrue sur son propre discours, manifestant une certaine insécurité. En d'autres termes, le maintien d'une veille constante sur son propre dire, la recherche de régulation de son propre discours ou de ses intentions de communication (quel but poursuit-il à travers cette tâche ?), par la glose de ses propres dires (« comme je dis ») ou de ceux des apprenants (« si tu as dit »), semble être une caractéristique de l'enseignant novice. De plus, cette

---

<sup>173</sup> Cf. Rivière (2005a).

vigilance de type métadiscursif se combine souvent à une vigilance métalinguistique (définir tous les termes, souci du lexique), métacommunicative (souci d'obtenir l'attention de tous les apprenants), elles aussi accrues dans le discours de prescription observé dans une interaction effective avec des apprenants intermédiaires.

### c. Les interactions comme objet d'apprentissage

Enfin, un dernier point nodal<sup>174</sup> de la didactique des langues concerne les interactions verbales comme objet d'apprentissage ou comme « ressources didactiques » (Bigot et Cicurel, 2005) pour la classe. Nous qualifions cette approche des interactions comme « nodale » parce que le champ de l'ingénierie de l'enseignement des langues étrangères, nourri par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000), préconise la construction de curricula fondés en partie sur le développement d'une compétence pragmatique visant à « s'appuyer sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » (p. 18). Les ingénieurs de formation doivent prévoir dans les curricula des « activités et des stratégies d'interaction », dans lesquelles « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle de locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (p. 60). À titre d'exemple, certaines activités d'interaction sont proposées, comme « les échanges courants, la conversation courante, les discussions informelles, les discussions formelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe, la coopération en vue d'un objectif »<sup>175</sup>. Pour chacune d'elle, une échelle de compétence est construite, selon les niveaux retenus (de A1 à C2). Aussi, les stratégies d'interaction à acquérir dans la langue-cible se déclinent selon les composantes de « planification, d'exécution (prendre son tour, coopération

---

<sup>174</sup> On aurait pu aussi développer la perspective importante des interactions entre pairs, qui en didactique des langues, demeure encore discrète. Voir à ce sujet les contributions de Delamotte-Légrand, Bouchard, Lusetti, dans l'ouvrage collectif *Interactions orales en contexte didactique* (2004) coordonné par Rabatel. Cependant, le point c) paraît plus proche de notre problématique de recherche.

<sup>175</sup> Les concepteurs de méthode et de matériels pédagogiques prennent de plus en plus en compte la dimension interpersonnelle de la communication non verbale. Ainsi, dans le DVD de la méthode *Connexions 1* (2005), un certain nombre d'échantillons de salutations, pris dans différents contextes de communication, sert d'appui à des activités didactiques sur la dimension non verbale de la communication en français et sur l'apprentissage situé des salutations en français. Si le cas particulier des salutations en langue/culture française est maintenant décrypté (grâce à Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992), on comprend qu'il est nécessaire de mener des études descriptives sur d'autres événements interactionnels de la vie sociale, si on veut que les activités didactiques proposées s'appuient sur des contextes et des modes interactionnels vraisemblables.

interpersonnelle, gestion de l'aléatoire, demander de l'aide), d'évaluation, de remédiation » des discours. Si certaines activités sont, dans les disciplines de référence, suffisamment décrites, comme l'interview (Mondada, 2000) ou le débat (Dolz et Schneuwly, 1998), il n'en va pas de même de la planification conjointe. En ce sens, le développement curriculaire des activités interactionnelles exige de disposer de genres ou types interactionnels clairement identifiés et décrits. Or, il semble que le travail, dans ce domaine, reste en grande partie encore à faire. Des études interactionnelles récentes sur les dialogues théâtraux ou cinématographiques (Godard et Rollinat-Levasseur, Blondel (2005)) tentent d'en extraire ce qui pourrait constituer des objets (dimension non linguistique de la communication) et des activités (jouer les personnages) d'apprentissage, mais plus en tant qu'objet et activités de savoirs<sup>176</sup> pour l'apprenant que de savoir-faire. D'autres didacticiens se sont déjà penchés sur cette problématique. Par exemple, De Salins (1992) a proposé une introduction de l'ethnographie de la communication dans la classe de langue, ou du moins dans la formation à l'enseignement. Capelle a aussi beaucoup travaillé sur les dialogues de manuels, qui font souvent problème quant à la véracité interactionnelle des situations présentées. Ériger l'interaction en objet d'apprentissage implique d'une part de décrire son fonctionnement dans des contextes situés<sup>177</sup> et d'autre part, de sélectionner, de "didactiser" ce qui peut développer et renforcer la compétence de l'apprenant. Or, on peut estimer que la prise en considération du contexte dans des études visant la théorisation de pratiques interactionnelles devienne un frein à la "didactisation". En tout état de cause, peut-on faire exister une didactique des interactions verbales ? Notre problématisation, sans prétendre avancer des éléments en faveur d'une telle didactique, s'inscrit dans ces préoccupations. La capacité à négocier des tâches langagières, à comprendre des consignes, à les faire clarifier, expliciter, en classe, implique une compétence communicative et une compétence scolaire. Mais il convient en premier lieu d'en comprendre le fonctionnement pour espérer secondairement développer des activités propices à la construction d'une compétence plus générale à négocier des tâches et des activités.

---

<sup>176</sup> Blondel (2005, 133) écrit ainsi : « "exposer" les apprenants à des dialogues cinématographiques peut [...] aider à l'appropriation d'une compétence conversationnelle en langue-cible ». Il s'agit ainsi en premier lieu d'exposition à des modes interactionnels.

<sup>177</sup> En particulier en contexte interculturel d'enseignement des langues étrangères ou secondes.

## **Pour reprendre et poursuivre...**

Nous avons tenté de caractériser les interactions didactiques (4.) en les resituant au sein de l'étude plus globale des interactions humaines (1. et 3.) et particulièrement langagières (2.). Nous avons ainsi pu noter de quelle manière contexte et discours se déterminent mutuellement dans l'interaction. Par ailleurs, l'analyse des interactions peut irriguer le champ de la didactique des langues : en tant qu'objet disciplinaire de référence, en tant qu'outil d'analyse des situations didactiques, en tant qu'objet et outil de formation à l'enseignement, etc. Il nous semble que, plus fondamentalement, l'étude des interactions en classe de langue, étendue à celle des modes d'interventions ou d'agir, est un champ privilégié d'analyse, d'observation et de compréhension sur la façon dont se constitue, s'édifie, s'organise la compétence, qu'il s'agisse de la compétence langagière pour l'apprenant, de la compétence d'enseignement pour l'enseignant, ou d'une compétence générale à interagir, d'une compétence sociale et stratégique. À l'instar de Mehan (1979), l'analyse des interactions serait au centre d'une théorisation de la compétence. De cette hypothèse forte découle méthodologiquement que, non seulement l'acteur ou l'interactant, mais aussi les interactions, soient au centre du dispositif de recherche. À cet égard, il est temps de renseigner le lecteur, dans la partie suivante, sur notre propre démarche méthodologique. Si notre objectif vise à décrire un type d'activité dans un contexte particulier, il convient d'explicitier les modes et modalités de notre propre dispositif de recherche. Pour cela, nous exposerons dans un premier chapitre la démarche méthodologique générale et les questionnements qu'a soulevés la mise en œuvre de cette démarche sur le terrain même. Le second chapitre sera consacré à l'explicitation précise des choix concrets opérés sur les données. Un troisième chapitre présentera les corpus et soulèvera la problématique de la comparaison inhérente à la configuration de ceux-ci.



# **PARTIE III**



# **CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE**



# CHAPITRE 1

---

## UNE VISÉE ETHNOGRAPHIQUE

**N**OUS PRÉSENTONS, dans ce chapitre, notre orientation et nos choix méthodologiques. Une première section décline les possibilités offertes pour mener à bien notre projet et s'arrête sur la démarche choisie et ses enjeux. Dans une deuxième section, qui se veut plus narrative et rétrospective, nous abordons les difficultés méthodologiques, les accommodations ou les achoppements liés à ces choix.

### 1. Quelle démarche de recherche pour le contexte de classe ?

#### 1.1 Premières explorations anglo-saxonnes

Le contexte de classe de langue, et les questions qu'il pose au chercheur qui s'y intéresse, peut être appréhendé selon différentes démarches méthodologiques corrélées à l'objet qui l'occupe. Les Anglo-Saxons, pionniers dans les recherches sur les contextes didactiques (dénommées *classroom research*), envisagent l'analyse des interactions et des discours didactiques selon deux orientations : le *Teacher talk* et le *Second language acquisition*. La première est tournée exclusivement vers l'activité communicative de l'enseignant et la deuxième, plus englobante, vise à comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et secondes. Mais l'une et l'autre s'appuient sur des démarches, des techniques et des procédures méthodologiques qui peuvent se catégoriser en fonction du point de vue posé sur l'objet de recherche et du rôle accordé aux données de l'étude, ou plus précisément selon le contrôle exercé sur elles. Parmi les "possibles" méthodologiques, les études expérimentales, quantitatives ou qualitatives ou encore la recherche-action peuvent être placées sur un continuum, dans la mesure où les premières exerceront un

contrôle plus important sur les données de départ que les dernières, et dans la mesure enfin où certaines recherches relèvent simultanément ou successivement de plusieurs démarches. Nous en proposons un rapide tour d'horizon.

- La démarche expérimentale part d'une hypothèse de recherche qu'il faut tester, vérifier et (in)valider sur un groupe ou un public. Cela nécessite de choisir un certain nombre de variables et de vérifier leur influence sur le processus d'enseignement/apprentissage. Par exemple, Long et *al.* (1983)<sup>178</sup> ont expérimenté en classe de langue l'effet sur les apprenants de l'attente systématique de l'enseignant avant d'évaluer la réponse des étudiants. Les premiers résultats, après avoir formé les enseignants à ce procédé, avaient montré que l'attente avait des effets bénéfiques sur la qualité des réponses des apprenants, notamment pendant des activités de correction-réparation, car l'attente plus longue entre la réponse de l'apprenant et l'évaluation de l'enseignant augmente les opportunités d'auto-réparation. Dans ce type de dispositif, le contrôle de variables préalablement choisies et la manipulation des données sont subordonnés aux hypothèses *a priori* de recherche. Et les résultats valident ou invalident celles-ci. La démarche est alors hypothético-déductive. Les recherches expérimentales sont souvent couplées à des tests statistiques mesurant quantitativement tel ou tel phénomène.

- Aussi, la démarche quantitative peut notamment servir la recherche de fréquence, de durée ou de récurrence d'un comportement en classe. Par exemple, ce qui était appelé *Analysis interaction* par les Anglo-Saxons dans les années 1960 ou « observation participante » par les Français un peu plus tard correspondait à une inscription méthodologique précise : à partir de catégories définies *a priori* (comme le contrôle du thème ou l'utilisation de la langue première), des informateurs entraient dans les classes et observaient les comportements en les catégorisant et en les classant à partir de grilles préétablies. Les grilles de Flanders et les systèmes COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*, 1985) ou FLINT (*Foreign Language Interaction Analysis*, 1971) remplissaient cette fonction. Ce type de recherche avait pour objectif final d'établir quelle méthodologie d'enseignement fournissait les meilleurs résultats pour les apprenants ou de dresser des profils d'enseignants ou d'apprenants. Il s'inscrivait dans une période « marquée par la conviction de pouvoir valider scientifiquement la mise en place d'une méthode

---

<sup>178</sup> Dans Van Lier (1988).

d'enseignement universellement performante » (Cicurel, 2002a, 147). Cependant, cette démarche, utilisée seule, a comme inconvénient<sup>179</sup> de limiter les comportements et les conduites des acteurs à des catégories préétablies et présente le désavantage de laisser complètement de côté la dimension processuelle des phénomènes observés, comme la dynamique interactionnelle et relationnelle entre l'enseignant et les apprenants, le flux séquentiel de l'activité de classe et le contexte. La démarche quantitative, selon Mehan (1979), n'a pour seule utilité que de mesurer le temps et la fréquence du discours didactique de l'enseignant et/ou des apprenants et de les comparer ou de les mettre en rapport. Ce type d'investigation correspondait déjà aux principes de l'ethnographie, mais on s'est assez rapidement aperçu de son aspect réducteur. L'évolution dominante des recherches s'est alors davantage centrée sur l'observation de données moins contrôlées, plus "naturelles". Les Anglo-Saxons ont désigné par le terme *naturalistic enquiry* les études où les événements "naturellement" produits sont analysés en eux-mêmes et pour eux-mêmes. En milieu francophone, des chercheurs comme Postic (1979) dans les années 1970-1980, se situent à l'intersection des démarches quantitatives et du *naturalistic enquiry*. Dans l'espoir de mettre en évidence les facteurs d'efficacité des professeurs, il demande aux informateurs de lister, en fonction d'une théorie éducative, des comportements que ceux-ci relèvent par observation directe. Les conduites sont ensuite mises en relation avec des fonctions pour lesquelles on teste la fidélité pour d'autres professeurs et dans d'autres contextes d'enseignement.

- La recherche-action constitue la troisième orientation possible. Elle s'emploie à étudier un phénomène dans le but explicite de le transformer ou de le modifier, et s'attache à résoudre des problèmes existant dans la classe ou l'institution éducative. La recherche-action a, en conséquence, une visée praxéologique et technique, et se met au service de l'innovation pédagogique. Elle nécessite souvent la collaboration d'acteurs de terrain et se situe à proximité de l'ingénierie éducative de conception et de la mise en œuvre de dispositifs didactiques et pédagogiques. On tentera, par exemple, des expériences et des observations participantes en classe pour tester la fiabilité d'une nouvelle pratique pédagogique. À l'issue de ces expériences, le chercheur préconise ou non le recours à cette pratique et les conditions ou les limites

---

<sup>179</sup> Pour une étude détaillée des avantages et inconvénients des études quantitatives, voir Mehan (1979).

de son usage. Pour ce type de démarche, le chercheur contrôle un certain nombre de variables et intervient sur l'objet au préalable, mais ne sélectionne pas de données particulières ; la recherche y est holistique. En didactique du français et plus globalement en sciences de l'éducation en contexte francophone, ce paradigme a longtemps dominé (« didactique d'ingénierie »), mais il semble évoluer et se substituer à une autre orientation de recherche :

On assiste actuellement à un changement de paradigme dans le sens d'un déplacement de l'intérêt des chercheurs vers la description minutieuse des processus d'enseignement en classe. L'observation participante n'est plus tant un outil pour mieux piloter les innovations ; ce sont les formes multiples de réalisation des innovations qui deviennent le point de mire d'une observation détaillée qui vise surtout à reconstruire les logiques d'actions sous-jacentes aux processus, adoptant le point de vue d'une didactique qu'on pourrait appeler « descriptive », voire « explicative ». (Canelas-Trevisi *et al.*, 1999, 144)

En tout état de cause, les trois démarches exposées ont en commun de s'appuyer sur l'hétérogénéité pour tendre vers l'homogénéité, autrement dit, de conduire à un résultat unique et généralisable à de nombreuses situations éducatives.

## 1.2 La démarche ethnographique

La perspective de recherche évoquée ci-dessus par Canelas-Trevisi s'apparente à la démarche ethnographique, qui, de nature qualitative, se veut compréhensive et fondée sur la description détaillée des observables, les moins modifiés possible. Elle n'est pas propre à l'analyse de la communication, mais se trouve à la base de nombreux travaux anthropologiques ou sociologiques. Alors que la recherche à visée explicitement et directement interventionniste montrerait par exemple les effets d'un certain mode d'interaction en classe, l'approche ethnographique privilégie la compréhension des mécanismes propres à ce mode interactionnel et les significations qu'ils produisent. Elle se range du côté des études interprétatives et contextualisantes. Plus globalement, elle est « une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple » et pas seulement « un ensemble de méthodes de recherche, voire de simples techniques » (Cambra-Giné, 2003, 15).

La prise en compte de la réalité sociale implique pour les tenants de l'ethnographie que la compréhension d'un phénomène ou d'une problématique ne peut s'envisager

sans la prise en compte du contexte dans lequel elle surgit<sup>180</sup>. Nunan (1992, 53-54) vient ainsi confirmer ce point de vue :

La perspective écologique et “naturelle” a, comme principal tenant, la conviction que le contexte dans lequel le comportement se produit, une influence significative sur celui-ci... Si nous voulons comprendre ce comportement, nous avons à l’observer dans le contexte naturel où il se produit, plus que dans un laboratoire d’expérimentation.<sup>181</sup>

### 1.2.1 Le contexte, un constituant fondamental de la recherche

La notion de contexte, en sciences du langage et en didactique des langues, est extensive. Elle signifie le *setting* ou la situation, c’est-à-dire sa dimension spatio-temporelle, extralinguistique, les aspects sociologiques, sociolinguistiques, l’environnement politique, culturel, social, institutionnel, éducatif ou économique propre à la situation étudiée. Il renvoie, dans cette optique, à des données objectives et se conçoit comme « un contexte-cadre [...] déterminant l’activité de langage et les interactions et comme fournissant ou recélant les paramètres permettant l’observation, l’étude et la description de cette activité » (Porquier et Py, 2004, 49). Mais ce cadre n’est pas posé une fois pour toutes ; il change au gré des événements de communication<sup>182</sup>, au gré de ce qui apparaît pertinent pour les acteurs, à un certain moment. Dans la perspective qui nous occupe, l’activité langagière de prescription, le contexte non seulement détermine, mais est aussi déterminé par cette dernière ; et pour cette raison, il devient à son tour un élément du contexte, « une composante active de l’activité langagière [...] en relation dynamique avec [celle-ci] » (*ibid.*, 50). Autrement dit, l’activité langagière ou discursive des participants, et son interprétation dans l’interaction, contribuent à définir, à rendre signifiant le contexte dans laquelle ces derniers évoluent tout en se trouvant, dans le même temps, configurés par lui. Sur le plan méthodologique, l’ethnographe cherche à comprendre ces pertinences, à observer la manière dont les impétrants accordent du sens à l’interaction dans laquelle ils sont engagés, à leurs actions, la manière dont ils

<sup>180</sup> C’est peut-être ce qui explique que l’ethnographie de la communication soit apparue dans le giron de la sociolinguistique américaine.

<sup>181</sup> C’est notre traduction de « The naturalistic-ecological perspective has, as its central tenet, the belief that the context in which the behaviour occurs has a significant influence on that behaviour... [I]f we want to find out about behaviour, we need to investigate it in natural contexts in which occurs, rather than in the experimental laboratory ».

<sup>182</sup> Dans le sens de Hymes (1991), c’est-à-dire un événement de langage (« *speech event* »), comme une consultation médicale.

construisent interactivement le contexte social, tout en prenant en compte certaines déterminations *a priori* (les programmes, les participants et leur histoire personnelle et éducative, elle-même résultat d'interactions antérieures, la configuration de l'établissement scolaire, mais aussi les représentations que chaque acteur se fait de la situation, etc.). Cela implique :

- de prendre en compte le point de vue des acteurs (si le sens émerge de leur travail conjoint). À cet égard, les études de nature ethnographique se révèlent de plus en plus utiles, dans le domaine de l'éducation, et en particulier pour la formation des enseignants, parce qu'elles semblent « créer une conscience et une sensibilité aux actions des enseignants et des apprenants et entraîner les enseignants à explorer l'efficacité de leurs propres cours » (Van Lier, *op.cit.*, xv).

- de mettre au centre de la recherche des données, et des données *in situ*. Nous revenons sur ce point dans la section suivante.

Par ailleurs, si une certaine “rationalité” des actions et des discours est construite dans et par l'interaction, si la compréhension d'une situation émerge des acteurs eux-mêmes et de leurs échanges, comment poser des hypothèses *a priori* ? Comment orienter sa démarche ? Doit-on suivre la proposition de Seliger et Shohamy (2001), qui préconisent de poser des hypothèses de recherche après la collecte des données<sup>183</sup> ? Pour le moins, ces auteurs nous disent que le processus de recherche génère lui-même certaines hypothèses (« *hypothesis-generating research* »). Et l'intérêt pour un contexte ou un autre naît, est nourri, d'une part, par des intuitions premières, des « convictions pratiques premières » (Bigot, 2005, 44) issues, pour l'enseignement des langues, d'une pratique professionnelle par exemple, et d'autre part, par la fréquentation assidue du milieu. En ce qui nous concerne, nous avons, au départ, le projet de comprendre le fonctionnement du discours de prescription dans l'interaction en fonction de différents facteurs comme l'activité didactique, le niveau du public, le contexte institutionnel, qui eux seuls pourraient nous mener à déterminer des régularités discursives. Or, aujourd'hui, notre intérêt se porte à comprendre et interpréter « ce qui se passe » sans grille de lecture ou de variables préalablement sélectionnées.

---

<sup>183</sup> Seliger et Shohamy (*ibid.*, 120) : « Qualitative research is the primary example of *hypothesis-generating* research. Once all the data are collected, hypotheses may be derived from those data. »

### 1.2.2 Une place de choix pour les données

Notre approche se veut donc inductive, mais aussi empirique ; elle s'appuie sur des données pour comprendre, expliquer, voire généraliser, et non l'inverse. Par conséquent, les données sont premières, parce qu'elles fondent le travail de recherche, et « de première main » (Bigot, 2002) parce qu'elles ne sont pas recueillies à partir de procédures de sélection ou de contrôle.

De ce principe du *data first* découle, à plusieurs niveaux de la recherche, différentes postures. Premièrement, notre objectif de description/compréhension d'une activité de discours requérait d'avoir accès à ces discours, tels qu'ils étaient produits en situation de classe, et de constituer un ou des corpus d'interactions. Il nous fallait à cet effet observer une ou plusieurs situations didactiques, par l'instauration d'un dispositif pluridimensionnel (humain, technique, temporel). Ce qui ne va pas sans susciter des questionnements de divers ordres, en particulier de choix. Plus tard, au moment du recueil et de l'observation, à l'heure de leur captation, un rapport subjectif avec les données commence à s'établir et peut venir occulter, si l'on n'y prend garde, l'observation de ce qui se passe effectivement. Au niveau du traitement, puis de l'analyse des données, la centration sur celles-ci est plus primordiale encore. Elles doivent conduire l'activité du chercheur, ses observations et interprétations. À ce sujet, Kerbrat-Orecchioni, (1990, 46) recommande « que les généralisations pertinentes [soient] élaborées à partir de l'observation minutieuse de productions effectives et que priorité [soit] accordée à l'étude des échanges actualisés en contexte ». Nous avons privilégié, à notre tour, des observations très fines répondant le mieux possible à l'objectif de comprendre la manière dont l'enseignant distribue des consignes, de déterminer ce que cela signifie dans une activité sociale d'enseignement, pour les acteurs concernés. Cela ne nous a cependant pas empêchée de convoquer des données complémentaires d'ordre plus macro ou de diversifier leur nature (enregistrements, informations issues d'entretiens, technologie éducative, production de données quantitatives, notes diverses prises lors du recueil, etc.). Toutefois, l'approche micro, compréhensive, locale, et parfois monographique, risque d'hypothéquer la validité des interprétations et la possibilité de généralisation. Par exemple, Mehan (*op. cit.*) juge les études de cas trop détaillées, trop anecdotiques, insuffisamment représentatives et rigoureuses, et ne conservant pas aux données leur forme originale. Il nous semble qu'adopter une posture

d'explicitation de sa démarche de recherche, d'explicitation des catégories d'analyse utilisées, et une posture de documentation de la construction des interprétations, pourrait pallier partiellement cette aporie. C'est justement ce qu'on reproche généralement aux ethnométhodologues de ne pas faire, parce qu'ils n'instruisent pas leur recherche par l'apport de données autres que celles extraites de l'ici et maintenant, préexistantes à la situation d'interaction. En conséquence, un autre garde-fou peut consister à pratiquer la triangulation des données, c'est-à-dire à multiplier les sources de données, en donnant autant que faire se peut à chaque angle du triangle (et donc aux différents types de données) une importance similaire dans le processus de recherche.

## **2. Récit d'un recueil de données : une posture ethnographique**

La lecture de quelques auteurs anglo-saxons nous a définitivement rassurée au moment de la construction du projet de thèse au cours de laquelle notre souci était de mettre en forme, de faire émerger coûte que coûte des hypothèses de recherche<sup>184</sup>. Or aucune hypothèse ne se dessinait, si ce n'est celle, assez générale et floue, de règles cohérentes de fonctionnement d'un discours didactique, le discours prescriptif dans l'interaction en classe de langue, qu'il s'agissait de découvrir et de décrire. L'objet même de notre étude nous a assez naturellement conduit vers une démarche ethnographique et une démarche *data first*. L'analyse détaillée des données enregistrées, une procédure majeure des travaux ethnographiques, semblait alors en adéquation avec notre projet. Cependant, le choix du cadre méthodologique et l'adoption d'une posture ethnographique ne sont pas faits *ad hoc*, mais progressivement dans le va-et-vient entre un projet assez empirique (déjà formulé au cours du DEA), des lectures théoriques et l'observation en classe.

La nature ethnographique de notre travail tient donc aussi, semble-t-il, à la manière de mettre en récit, de rendre compte de notre parcours de recherche, de notre mode de recueil et d'analyse des données.

---

<sup>184</sup> Selon la représentation qu'on se faisait alors d'un travail scientifique.

## 2.1 La récolte des données entre démarche aléatoire et démarche rationalisante

### 2.1.1 Petite fabrique de données

Au commencement de notre thèse, une partie du corpus aujourd'hui utilisé était déjà constitué par le corpus de DEA. Il se compose d'enregistrements et d'observations réalisés dans une classe de FLE d'étudiants japonais en stage intensif de langue française en France. Nous avons souhaité conserver ce corpus, non seulement parce qu'il n'a pas été suffisamment analysé au cours de l'année de DEA, mais aussi parce qu'il constitue un corpus homogène. En effet, les apprenants sont tous japonais, venus de la même université, issus *a priori* d'une même culture éducative, de même âge et de langue première identique. Et les cours organisés pour ces étudiants s'articulaient presque tous autour d'un matériel pédagogique similaire. Notre travail de DEA était déjà centré sur les pratiques prescriptives dans la classe de langue, mais selon une orientation assez formelle. Ce corpus a été recueilli de façon assez aléatoire et trop peu construite, compte tenu de notre manque d'expérience à ce moment-là. Nous avons choisi ce public parce qu'une opportunité d'enseigner s'était présentée et que les enseignants avaient accepté notre présence (et celle du magnétophone) dans leur classe. Par conséquent, ce sont davantage les circonstances et le hasard qui ont déterminé le recueil. À cette époque, le choix du public et du milieu nous importait peu. Tout public, pourvu qu'il soit en classe de français langue étrangère, convenait. Notre seule exigence *a priori*, pour ce recueil, était d'enregistrer des cours diversifiés, comprenant des activités didactiques différentes qui, nous le supposions, permettraient d'avoir ainsi accès à une pratique prescriptive plus diversifiée. Avec le recul, il n'était pas inopportun de s'intéresser à ce public linguistiquement et culturellement homogène. Toutefois, étudier les modes culturels de réception (par les apprenants) du discours de prescription de l'enseignant ou les modes interactionnels qui lui sont liés nous a, tout au long du travail de thèse, paru risqué<sup>185</sup>, difficile à mener à bien sans une solide connaissance de la culture, des usages et des modes de communication des Japonais. Or nous n'avons pas le temps d'acquérir cette connaissance. Pourtant, l'élargissement du corpus de la thèse a été décidé en fonction ou, plus précisément,

---

<sup>185</sup> Risqué dans le sens où nous craignons de reproduire des stéréotypes. Nous voyions le terrain interculturel comme assez "glissant".

en contrepoint au corpus déjà existant. En effet, l'analyse du corpus avait montré que le traitement des consignes donnaient souvent lieu, du côté de l'enseignant, à des stratégies de ménagement des faces, et du côté des apprenants, à une coopération totale, mais silencieuse<sup>186</sup>, caractéristique justement stéréotypée du public d'apprenants japonais, que nous avons pourtant bel et bien observée *in vivo* en classe puis *in vitro* avec les transcriptions. Face à des conduites si "remarquables", nous avons souhaité observer un public qui se comportait différemment sur le plan interactionnel et qui pourrait remettre en cause les injonctions ou prescriptions de l'enseignant, du moins qui les négocierait. Nous avons opté pour un autre contexte de communication exolingue<sup>187</sup>, celui du public migrant en cours d'intégration au système éducatif français<sup>188</sup>.

Aguerrie par le recueil effectué pour le DEA, nous avons tenté de mettre au point, pour cet élargissement du corpus, un recueil plus maîtrisé, plus rationalisé, bien que la situation impose toujours des contraintes avec lesquelles il faut composer. Pour cela, nous avons établi une sorte de protocole, ou plus précisément un canevas consistant à intensifier et à améliorer l'observation et le processus de recueil.

### 2.1.2 Un protocole esquissé

Dans le souci de prendre en compte le contexte et les participants, nous avons distingué le terrain élargi<sup>189</sup> et le terrain restreint de la recherche. Le premier consiste à prendre connaissance du contexte socioculturel et institutionnel du lieu, à entrer en contact et à favoriser les échanges avec les acteurs éducatifs hors classe. C'est pourquoi nous avons d'abord rencontré un responsable de CEFISEM (aujourd'hui CASNAV<sup>190</sup>) de la région Centre, chargé du positionnement des nouveaux arrivants, qui nous a dissuadée d'aller plus loin dans notre démarche en nous brossant un portrait pessimiste de la situation des nouveaux arrivants et des classes accueillant ce public. Nous sommes passée outre et avons été accueillie par

---

<sup>186</sup> Avec l'éclairage du corpus Nouveaux Arrivants, il faut grandement nuancer ce caractère total. En effet, l'enseignant avait bien du mal parfois à faire parler les apprenants. On ne peut pas dire, de son point de vue à lui, qu'il y avait entière coopération.

<sup>187</sup> Néanmoins, ce point commun aux deux situations est à peu près le seul. Nous traitons de cette question de la mise en comparaison dans le chapitre 3 suivant.

<sup>188</sup> Nous supposons donc *a priori* certains comportements, certains modes de fonctionnement.

<sup>189</sup> Nous introduisons à ce niveau la notion de terrain, plus en adéquation avec le caractère narratif de cette section, par rapport à celle de contexte, notion plus théorique.

<sup>190</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

un collègue, des enseignants et surtout des apprenants à mille lieux de la description faite par ce responsable.

Le protocole a alors consisté à organiser notre entrée dans le collège avec l'équipe de direction et l'enseignante ayant en charge le groupe de nouveaux arrivants : lettre officielle, rédaction et discussion avec cette équipe de mon projet au sein de l'établissement, discussions sur le contexte social et urbain, sur les parcours des apprenants étrangers nouvellement scolarisés dans l'établissement.

Pour le terrain restreint, nous avons conjugué, pour les deux corpus, l'enregistrement audio des interactions verbales et l'observation en temps réel de la classe, cela sur une période d'un mois environ.

Nous n'avons rien exigé, ni de l'enseignante, ni des apprenants, que ce soit dans le déroulement ou dans le contenu de l'enseignement, puisque nous voulions des données qui appartiennent au quotidien, des données extraites d'une réalité de classe. Nous n'avons donné aucune consigne, sauf peut-être celle de faire comme si nous n'étions pas là, ce qui nous paraît aujourd'hui difficilement soutenable. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

### 2.1.3 L'observation

Dans le courant ethnographique, l'observation revêt un statut particulier auquel nous avons été sensible au moment de la deuxième phase du recueil, d'autant plus sensible que le recours à l'enregistrement vidéo était exclu dès le départ, les responsables de l'établissement scolaire nous l'ayant refusé. Par conséquent, il fallait miser beaucoup sur l'observation. Elle nous paraissait nécessaire à la familiarisation avec le contexte puis à l'immersion dans les données, au moment de l'analyse. L'observation directe semblait la procédure la plus appropriée aux exigences matérielles et scientifiques et la plus complémentaire aux enregistrements. Ce souci d'observer était gouverné aussi par la recherche de complétude des données : puisqu'on n'avait pas accès à l'activité non verbale et matérielle des acteurs, il fallait compenser par l'observation et la prise de notes. Aujourd'hui, cette radicalité nous semble quelque peu excessive dans la mesure où on ne peut appréhender un phénomène que partiellement<sup>191</sup>.

---

<sup>191</sup> Le dispositif technique lui-même (enregistrement audio avec micro pluridimensionnel) sélectionne d'une certaine manière le matériau, l'activité sociale en cours. Le placement du

Il s'agissait aussi d'observer le groupe-classe en activité, sans altérer, ni intervenir, ou du moins, le moins possible. Nous avons bien conscience que, comme observatrice étrangère à la classe, nous n'aurions pas accès à des données naturelles. C'est tout le paradoxe du chercheur-observateur énoncé par Labov (1976) : il souhaite recueillir le parler naturel des gens ; or, quand on les observe, on n'a plus accès à ce naturel. Et bien que nous ayons, au moment du recueil, pris acte de ce paradoxe, il s'est avéré que pendant les observations, nous avons refusé ou fait mine de refuser à certains apprenants de prendre la parole lorsqu'ils nous sollicitaient. Pareillement, au sein de la classe, un contrat implicite s'était instauré entre l'enseignante et nous-même : nous feignions plus ou moins de ne pas trop la regarder, afin qu'elle ne se sente pas épiée, quand elle, de son côté, faisait mine de nous ignorer, même lorsqu'un apprenant la sollicitait sur notre présence ou notre attitude, afin de respecter, nous le présumons, notre consigne. Or, aujourd'hui, nous pensons nous être détachée davantage de cette quête du naturel à l'instar de Mondada (1998, 40-41) qui constate, pour l'enquête, que : « les difficultés qui se posent lors de l'enquête sont catégorisées en termes de « biais », qu'on tente d'éliminer techniquement, au lieu de se demander s'ils ne sont pas des éléments constitutifs de la situation, et donc inéliminables [*sic.*] ». Ces difficultés sont, semble-t-il, inhérentes aux situations de recueil de corpus. « On ne peut pas ne pas participer [...] L'observation est « naturellement » participante, par la présence même [du chercheur] dans l'aire de vie de l'autre » (Winkin, 2001, 159).

*A contrario*, nous ne pensons pas que l'observation participante, consistant à prendre ouvertement part à l'interaction en endossant un rôle et un statut déterminés, aurait été pertinente : le cadre participatif aurait été autre qu'en situation duelle enseignant-apprenants telle que nous souhaitions l'étudier.

L'observation a été fructueuse dans la mesure où elle complète les enregistrements, notamment pour certains éléments de la communication non verbale. L'observation permet de s'imprégner de l'ambiance régnant dans le groupe-classe, des relations qui y sont tissées, de connaître la classe et le contexte. Mais elle a toujours été subordonnée au recueil audio des données verbales.

---

magnétophone sur une chaise et du micro sur une autre chaise sont des exemples concrets de la faillibilité de tout système de "captation" de données.

## 2.2 La récolte des données entre proximité et prise de distance

La recherche en sciences humaines requiert non seulement des habiletés humaines et de la finesse dans les relations que l'on entretient avec les informateurs, mais elle est également forgée, pétrie par des sentiments personnels plus ou moins aisés à maîtriser. Winkin (*ibid.*, 139) dit à ce propos :

Pour moi, l'ethnographie aujourd'hui, c'est à la fois un art et une discipline scientifique qui consiste [*sic.*] d'abord à *savoir voir*. C'est ensuite une discipline qui exige de *savoir être avec*, avec d'autres et avec soi-même, quand vous vous retrouvez face à d'autres.

Il n'est pas évident, pour un jeune public, de voir surgir dans la classe, un lundi matin de rentrée de vacances, une personne inconnue. Nous nous sommes donc présentée, lorsque l'enseignante nous a donné la parole, comme une enseignante venant voir comment se déroulent les cours au collège. Nous avons ajouté que nous devions réaliser une observation pour rendre un travail pour l'université et nous les avons prévenus qu'au prochain cours, nous enregistrerions avec un magnétophone et un micro. Avant de commencer le cours, l'enseignante a laissé quelques minutes aux apprenants pour nous poser des questions. La présentation de soi à l'ensemble des acteurs du terrain nous a paru une question importante avant de débiter le recueil. L'introduction du magnétophone et du microphone a suscité de la curiosité et même de l'agitation lors de la première séance, mais l'envie des apprenants de s'exprimer devant le micro s'est assez vite estompée. En revanche, ma présence et celle du magnétophone ont suscité de nombreux commentaires dans l'interaction, auxquels nous avons eu accès grâce à la traduction des interventions en arabe. Ainsi, certains apprenants semblent maintenir une attention régulière au dispositif, comme on le décèle dans ces extraits de CNA1 :

Choukri / 556 : « elle continue à enregistrer » ; 574 : « l'autre elle est en train d'enregistrer » ; 862 : « (*tout bas, à l'observatrice*) Madame XXX comme ça » ; Yacoub / 654 : « la "hađja" me regarde (*il parle de l'observatrice*) », Aylyn / 728 : « (*à l'observatrice*) pourquoi vous parle pas Madame / avec nous<sup>↑</sup> »

627	Choukri	vous avez foiré
628	Zineb?	( <i>rire</i> )
629	Yacoub	<u>on va vous entendre à la radio</u>
630	Amina?	XXXXXXXX
631	Tayeb	elle enregistre tout <sup>192</sup>

<sup>192</sup> Il est difficile d'affirmer, après ces interventions, que notre observation était non participante !

Pendant le recueil, nous avions le souci permanent, voire l'angoisse, de rendre la plus efficace et la plus rentable possible notre présence au collège en posant des questions, en vivant la récréation avec les collègues enseignants. La durée réduite de notre présence et la volonté ne pas passer à côté d'informations capitales pour notre recherche nous obligeait à une concentration de tous les instants. Cependant, lorsqu'on s'habitue à son nouveau statut et rôle d'observateur, il arrive un moment où l'attention se relâche forcément, d'autant plus qu'on sait que le magnétophone fait le travail en même temps. Il y eut des moments où nous eûmes envie de quitter le terrain parce que trop fatiguée, ou trop irritée aussi par le déroulement du cours. Il nous a paru très difficile de rester impartiale et neutre vis-à-vis de ce qui se passait devant nos yeux. Même s'il ne s'est jamais agi de dire quoi que ce soit à l'enseignante ou aux apprenants sur le déroulement du cours (ou même pendant le déroulement du cours) ; c'est le regard spontané, subjectif, voire évaluatif parfois, qui prenait le pas. Comme le précise Van Lier (*op.cit.*, 38),

aucune observation ne peut réellement être objective, ni dénuée complètement d'un arrière-plan théorique. Toutefois, un enregistrement peut représenter une voie médiane entre la sélection et la subjectivité inhérentes à toute observation *in situ*, et une nécessité de détachement.<sup>193</sup>

Mais à l'enregistrement (« *recording* ») s'ajoute la transcription ; à eux deux, ils permettent une certaine prise de distance parce qu'il y a médiatisation sonore et graphique, et autorisent, dès lors, à parler de corpus de données.

Lorsque le recueil est déjà bien entamé, vient alors la question de sa temporalité : à quel moment arrêtons-nous le recueil ? Selon quels critères ? Nous voulions à peu près la même durée que celle du corpus Japonais. Nous avons arrêté le recueil selon le critère de la durée<sup>194</sup>, alors qu'il aurait été plus judicieux, en fonction de notre objet, de l'arrêter en fonction des activités didactiques menées. Par exemple, nous aurions pu collecter des données tout le temps d'une unité didactique du manuel utilisé en classe. Mais ce choix aurait impliqué de rester plus longtemps, ce que nous ne pouvions pas faire à ce moment-là. Et puis enregistrer durant une unité didactique complète aurait été justifié si nous avions pu observer toutes les séances sans discontinuité. Or nous n'avions pas la possibilité d'assister à toutes les séances de la semaine.

---

<sup>193</sup> C'est notre traduction de « no observation can be truly objective, nor theory-free. However, a recording can mediate between the selectivity and subjectivity inherent in all on-the-spot observing, and the demand for detachment ».

<sup>194</sup> Un mois nous paraissait raisonnable

La recherche nécessite la réflexion à chaque étape de décision, mais en réalité les circonstances, les contingences externes ont conduit à un recueil qui n'est pas maîtrisé de bout en bout. Pour autant, il n'est pas dénué aujourd'hui de réflexions *a posteriori* et de tentatives de rationalisation.

*In fine*, nous avons 34 heures d'enregistrements et d'observations, soit 17 heures en milieu universitaire avec les étudiants japonais et 17 heures en collège avec les nouveaux arrivants.

### 2.3 Des données premières aux données complémentaires

Notre corpus d'enregistrements de la classe d'accueil (nouveaux arrivants) s'accompagne d'enregistrements d'entretiens avec les apprenants de la classe observée. Ils font partie d'un projet, que nous avons en amont de la collecte, d'entretiens avec tous les acteurs de la classe. Nous pensions ainsi compléter nos observations de classe avec les dires des participants, voire avec certaines de leurs pensées. Malheureusement, ce projet n'a pas abouti. Les entretiens avec l'enseignante n'ont pas été réalisés et ceux avec les apprenants n'ont pas été concluants. Toutefois, nous les prenons tout de même en compte, car certaines informations contextuelles, non recueillies pendant les enregistrements et les observations en classe, peuvent, au cours de l'analyse, nous être utiles. À ce titre, ils constituent davantage des "métadonnées".

Ces entretiens ont été réalisés six mois après les enregistrements, dans un double objectif. Premièrement, nous voulions avoir un contact un peu différent avec les jeunes du collège et leur parler des enregistrements en leur faisant écouter certains passages qui les concernaient. Et deuxièmement, recueillir leurs réactions générales sur l'enregistrement, sur la classe et son déroulement, ainsi que des informations biographiques, nous paraissait digne d'intérêt. Les apprenants peuvent avoir des choses à dire par rapport à ce dispositif d'observation, mais aussi permettre de lever le voile sur des informations restées inaperçues ou énigmatiques pour le chercheur. L'exemple relaté par Allwright et Bailey (1991, 72) ou encore par Van Lier (*ibid.*, 11) à propos des « *strawberries* »<sup>195</sup> en classe de L1 illustre cette exigence (autant

---

<sup>195</sup> Un enseignant faisant lire aux apprenants leurs productions écrites de la veille, fait remarquer à l'un d'eux que son travail est trop court ; ce à quoi répliquaient les autres apprenants en sourdine : « strawberries, strawberries ». L'observateur, ne comprenant pas, demande à quoi cela correspond. On lui répond alors que l'enseignant dit souvent des travaux des apprenants qu'ils sont comme les

qu'il est possible) vis-à-vis du point de vue des participants. Après tout, nous avons assez longuement discuté avec l'enseignante, pourquoi ne pas le faire avec les apprenants ? Cependant, diriger un entretien demande un entraînement, une réflexion préalable que nous n'avions que peu menée. Nos questions ont pu paraître très nombreuses et très fermées. Les apprenants, reçus individuellement dans une petite pièce, normalement réservée à l'exécution des punitions ou aux entretiens avec les parents d'élèves, le matériel d'enregistrement et le fait assez inhabituel pour les adolescents de se retrouver face à une personne étrangère à leur environnement et à un exercice de questions-réponses, tout cela a concouru à l'impossibilité de les exploiter systématiquement. Ces données informationnelles participent néanmoins à l'éclairage global projeté sur la situation d'enseignement et d'apprentissage. Il n'empêche que les apprenants étaient contents d'avoir pu poser des questions et d'avoir pu se faire une idée un peu plus précise de notre présence au collège. De plus, l'équipe de direction avait trouvé un intérêt certain à ces entretiens parce qu'ils permettaient de confronter les apprenants à une situation de communication qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie future.

## **Pour reprendre...**

Après avoir jaugé les différents types de démarches méthodologiques auxquelles on recourt habituellement dans un travail de recherche sur la classe, le choix de la démarche ethnographique, descriptive et inductive, s'est confirmé et correspond le mieux à notre objet de recherche et à notre envie de mener une recherche. La lente "gestation méthodologique", et les choix qui l'ont accompagnée, consiste à se positionner au cœur de sa recherche. Nous avons ainsi relaté, à travers le récit de notre participation à un contexte réel de communication didactique, les contradictions ou paradoxes auxquels nous avons été confronté pendant (paradoxe de l'observateur, tension entre prise de distance et parti pris) ou après le recueil des données (l'observation ne peut être non participante). Mais cette gestation conduit également à placer les données au cœur de sa recherche (*data first*) et à se laisser guider par elles (*data driven*) dans l'analyse. Ces dernières ne sont pas extérieures à

---

fraises : « bon jusqu'à ce qu'ils durent, mais ils ne durent pas assez longtemps ». Cette expression était devenue un code pour les apprenants et prenait un sens indexical.

la recherche, mais en constitue le socle. Toutefois, si l'étape du recueil de données préside aux deux principes énoncés ci-dessus, elle n'est que la première d'une longue série. Continuons pour cela la construction de la recherche et passons à l'étape de constitution du corpus.



## CHAPITRE 2

---

### LA CONSTITUTION DU CORPUS

**L**A TRANSFORMATION DES DONNÉES en corpus s’effectue petit à petit et se poursuit avec la mise en forme des données propre à assurer des observations dans de bonnes conditions de lisibilité. Nous présentons, dans ce chapitre, deux autres étapes de ce processus de transformation. La première concerne tout d’abord l’opération de “scripturalisation” des données sonores, son statut théorique, méthodologique et heuristique (1.1), mais aussi les choix qu’elle impose, aussi bien en termes de sélection (faut-il tout transcrire ?) (1.2) qu’en termes de procédé (comment transcrire ?) (1.3). Ensuite, une deuxième étape nous amène à rechercher une cohérence aux données transcrites en les arpentant et en les organisant. Après avoir cerné les enjeux et les fonctions du découpage (2.1), nous parcourons les différentes unités de l’interaction (2.2 à 2.8) en mettant en avant les critères de segmentation des données.

#### **1. La transcription des données**

Le recueil des données audio est suivi de la transcription des enregistrements. Mais celle-ci est de toute première importance, car elle découle de certains choix qui la conditionnent en retour. Une première question à soulever concerne le statut de la transcription en rapport avec l’objet de recherche. Notre étude s’appuyant sur une analyse des interactions (verbales) et des discours, les transcriptions s’avèrent non seulement indispensables mais se situent au cœur de l’analyse. D’autre part, elles nécessitent d’apprécier la nature à la fois orale et écrite du matériau à disposition. Dans ce cas, il convient de se demander si les transcriptions d’enregistrements oraux représentent seulement un artefact au service de la recherche ou un objet constitutif de la recherche. Selon que l’on choisit l’une ou l’autre option, la conduite de la

recherche et le positionnement épistémologique, déontologique et surtout méthodologique diffèrent. Pour notre part, nous retenons la deuxième option.

## **1.1 Le statut de la transcription n'est pas donné, mais construit**

### **1.1.1 Une fonction de représentation**

La nature artefactuelle<sup>196</sup> de la transcription nous amène à réfléchir sur sa place dans le processus de recherche. La transcription de données verbales enregistrées pourrait être comparée au télescope de l'astrophysicien qui observe le ciel et tente de comprendre le fonctionnement de l'univers. Ainsi, à l'œil nu, le scientifique peut observer et découvrir des phénomènes, mais la portée de son observation demeurera limitée. Grâce au télescope, son champ de vision et d'observation augmentera considérablement en même temps que ses chances de faire des découvertes de premier ordre. Toutes proportions gardées, nous pourrions décider de faire une recherche sur la prescription en classe de langue en nous contentant des enregistrements audio, mais notre oreille ne filtrerait pas suffisamment les éléments de fonctionnement et notre appareil cognitif serait rapidement saturé d'informations, contrairement à la transcription, chargée de « conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (Norman, 1993, 18). Toutefois, représentation ne signifie pas reproduction, et l'opération de « transcodage » de l'oral à l'écrit modifie la nature des données ou plutôt le rapport que le chercheur peut avoir avec les données.

Maintenant, selon l'orientation théorique et méthodologique choisie, la transcription occupera une place plus ou moins importante. Par exemple, si on considère seulement la transcription comme un artefact permettant de vérifier les hypothèses de travail dans le matériau verbal, elle restera uniquement instrumentale ; elle est un moyen au service de la recherche, elle est produite *a posteriori* pour les besoins de la recherche, comme le sont les tests en psychologie par exemple. Or, nous avons déjà souligné notre démarche empirique *data first*, et *data driven*. Nous ne pouvons donc considérer les transcriptions des données verbales comme un simple instrument au

---

<sup>196</sup> Pour une définition de l'artefact, voir la section 3.1, Chapitre 3, Partie I.

service de l'objet de recherche. Mondada conclut d'ailleurs un article sur « les effets théoriques des pratiques de transcription » en disant ceci :

La transcription [n'est] pas un exemple illustratif parmi d'autres d'un modèle établi par ailleurs, mais un lieu constitutif à partir duquel émergent, dans la pertinence de leurs détails, des phénomènes qui sont traités, problématisés, interprétés par les participants en premier lieu et qui feront l'objet du travail de l'analyste-transcripteur en second lieu. (2000, 146)

### 1.1.2 Les fausses évidences du processus de transcription

En fait, la transcription ne sert pas seulement l'objet de recherche, elle est constitutive de la démarche de recherche. On ne peut pas faire comme si elle était externe à notre objet puisqu'elle participe de sa construction. Mais pour cela, certains « pièges » ou certaines fausses évidences sont à éviter autant que possible. Tout d'abord, la transcription ne peut avoir ce « caractère d'évidence objectivée » (Mondada, *ibid.*), mais fait partie intégrante de l'analyse. Welke (1986) parle de « semi-interprétativité » pour signifier que transcrire est déjà interpréter, et Mondada ajoute que procéder à des enregistrements de classe est déjà une « première opération de sélection » des données et la transcription, une deuxième. Ces deux auteurs mettent en garde contre une possible « circularité » de l'analyse où,

au lieu de transcrire les événements qui se sont réellement produits, le chercheur capte les données d'une manière qui correspond uniquement à ses intuitions ou à ses propres concepts théoriques (Welke, *ibid.*, 204).

Deuxièmement, le chercheur est confronté tout le long du travail de transcription au problème de l'objectivité et de la distance qu'il instaure vis-à-vis de ses données :

Le dilemme général qui se pose à tout analyste-transcripteur, est celui de garder la distance par rapport à l'objet, distance nécessaire pour l'observation des phénomènes qu'on se propose d'étudier, et de rester à la fois très proche de l'objet : le chercheur doit « rentrer » discrètement dans l'interaction observée. (Welke, *ibid.*)

Si Welke parle ici de l'analyse plutôt que de la transcription, nous pensons que ces deux étapes présentent des points communs. En effet, lors de la transcription, nous interprétons ce que nous entendons ; nous ne reproduisons pas exactement ce qui est produit<sup>197</sup>. Parfois même, nous focalisons sur un élément de la chaîne sonore et nous en négligeons du même coup un autre<sup>198</sup>. Ce travail de scripturalisation, largement

<sup>197</sup> L'écoute elle-même joue comme un filtre, d'ordre phonologique.

<sup>198</sup> C'est pourquoi, idéalement, il conviendrait, pendant l'analyse du corpus, de s'appuyer autant que possible sur les transcriptions comme sur les données enregistrées. Mais cela ne paraît pas concrètement possible, du moins systématiquement.

fondé sur l'intuition du chercheur, est interprétatif<sup>199</sup> et la transcription finale, une « représentation heuristique » (Mondada, *ibid.*, 313).

### 1.1.3 Documenter la transcription

Le statut des transcriptions peut être discuté en rapport avec d'autres sources de données comme l'observation, les entretiens. Notre objet de recherche nous incite à accorder la priorité aux transcriptions verbales, complétées par d'autres sources de données. Néanmoins, l'observation nous a permis à la fois de comprendre et de suivre ce qui se passait dans la classe, et à la fois d'affiner la transcription par des éléments consignés lors de l'observation. L'observation réalisée en classe, les notes consignées sont souvent de bons auxiliaires pour le transcripateur.

Enfin, gardons à l'esprit que les transcriptions ne nous offrent qu'un accès limité au processus communicationnel d'enseignement/apprentissage. Nous ne capturons qu'une facette plus ou moins large de ce processus, qui existe par ailleurs en amont et en aval des enregistrements et des transcriptions. Nous n'avons pas par exemple accès aux pensées de l'enseignant et des apprenants au moment des enregistrements.

La transcription est à la fois le résultat de choix pertinents faits en fonction d'une inscription théorique, elle-même réalisée en fonction des données, et à la fois, le lieu de découverte de phénomènes pertinents non donnés *a priori*.

## 1.2 Que transcrire ? Corpus clos/corpus ouvert

### 1.2.1 La sélection

Un premier noeud méthodologique a trait à la sélection des données à transcrire, et en filigrane, à la finitude du corpus. Notre souci, consistant à repérer, circonscrire et analyser le discours et les échanges de nature prescriptive de la classe, nécessite à la fois un corpus transcrit assez large pour tenter de mettre en lumière des formes, des manières de faire diversifiées, mais en même temps, ce discours, dont on peut repérer les limites formelles ou pragmatiques, n'impose pas de tout transcrire. Ainsi, comme l'exprime Cicurel dans Germain (1997, 132), « on peut travailler sur un nombre réduit d'échantillons à la condition qu'ils soient suffisamment divers, bien sûr. La diversité (...) paraît beaucoup plus importante que la quantité ». Si Germain déclare

---

<sup>199</sup> Welke parle d'ailleurs de semi-interprétativité pour différencier ce travail d'interprétation des données de celui de l'analyse guidée par des hypothèses.

avoir travaillé sur de grands corpus pour tenter de dégager le « didactème », plus petite unité d'enseignement, à partir des activités didactiques, il cherche aussi le moyen d'aller à l'économie, les transcriptions absorbant une partie considérable du temps global de la recherche. Pour notre part, nous avons souvent opéré des coupes dans le corpus, en laissant de côté ce qui nous paraissait intuitivement non pertinent. Ainsi le corpus ouvert est constitué de 29h30 d'enregistrements, tandis que le corpus clos, c'est-à-dire transcrit, contient 7 heures d'enregistrement environ<sup>200</sup>. Cette sélection s'est effectuée en priorité en fonction des activités didactiques menées en classe et des écoutes « flottantes » censées repérer des « moments » prescriptifs. Aussi, parmi ces 7 heures, nous avons opéré d'autres coupes matérialisées dans la transcription par (...).

Dans le cadre de la thèse, il nous semblait vain d'élargir le corpus sous prétexte de sérier complètement le fonctionnement discursif et interactionnel de la prescription. Nous avons parfois fait le choix de sélectionner des séquences pour des besoins précis. Mais le plus souvent, nous avons travaillé à partir d'une interaction-cours enregistrée et avons, après plusieurs écoutes, décidé de passer sur certaines séquences, plus ou moins longues, comme une séquence de question/réponses entre l'enseignant et les élèves sur un dialogue. Néanmoins, nous avons limité les coupes de ce type parce que nous ne voulions pas nous priver ni de l'analyse transversale, dans différentes interactions, ni d'une analyse longitudinale de l'interaction, notamment pour ne pas couper les données transcrites du co-texte<sup>201</sup>, parfois pertinentes pour éclairer l'activité de prescription.

### 1.2.2 Fidélité, Lisibilité, Efficacité : Les 3 «FLE-té»

Si on s'appuie encore une fois sur le débat méthodologique proposé par Germain (*op. cit.*), la transcription des données doit satisfaire, selon lui, au moins deux exigences : le respect des propos tenus en classe, autrement dit la fidélité aux productions, le souci de lisibilité et d'efficacité pour l'analyse et la diffusion des données. Mais comment prendre en compte concrètement ces différents paramètres : fidélité, lisibilité, efficacité au moment de la transcription ?

---

<sup>200</sup> Cf. p. 17-18 du volume « Données et documents annexes » pour plus de précisions.

<sup>201</sup> Nous définissons le co-texte comme les unités de différente taille et de différente nature (du phonème à l'intervention) jouxtant directement celle dont il est question.

Il y a, selon nous, deux degrés de fidélité aux productions de la classe : fidélité de l'enregistrement et fidélité de la transcription à l'enregistrement. Le premier degré renvoie à la question de la sélection : le magnétophone transforme une première fois et, selon son orientation, sélectionne le matériau-source. Le deuxième degré de transformation (des enregistrements à la transcription) dépend peut-être davantage de l'objectif de recherche. Garnier, dans Germain (*ibid.*, 129) dit ainsi que « le problème réside dans la notation que le chercheur veut faire du mode de communication oral qui prévaut dans la classe ». Il est clair qu'un travail sur le style vocal de l'enseignant par exemple requiert une très grande fidélité aux données prosodiques enregistrées. Mais il s'agit alors de mettre en évidence de façon très détaillée des faits et phénomènes très circonscrits.

Cependant, dans une démarche ethnographique "orthodoxe", on ne devrait pas sélectionner de données ou de traits pertinents, puisque c'est à partir des données que des phénomènes sont découverts et non l'inverse. Pourtant, pour une économie et une « ergonomie » de la recherche, il paraît indispensable d'opérer aussi des choix dans la transcription, en lien étroit avec l'objet de recherche. Ne pas encombrer le transcodage de données sur lesquelles on ne focalisera pas permet de gagner en efficacité dans l'analyse. Pourtant, se priver de certaines caractéristiques des données lors passage de l'oral à l'écrit risque d'invalider certaines analyses ou du moins de leur ôter de leur force heuristique. Goodwin (1989, 90) nous offre une solution de compromis : « le point de départ [de l'analyse] donne sa forme à la transcription, tandis que le fait de transcrire conduit à des changements, parfois très significatifs, dans l'analyse ». Il nomme ce cheminement dialectique un « processus de feedback créatif » entre l'enregistrement, la transcription et l'analyse. Il est vrai que nous sommes parfois revenue à la transcription – et à l'écoute des enregistrements – et à sa modification parce que de petits détails apparaissaient pertinents au cours de l'analyse, mais ne l'étaient pas au moment de la transcription.

D'ailleurs, comme le rappelle Welke (*op. cit.*, 200), l'analyse conversationnelle américaine<sup>202</sup>, préférant un système de transcription à « spectre étroit », ne transcrit qu'assez peu de comportements paraverbaux et non verbaux. Les avantages de ce choix sont les suivants : « notation aisément maniable [...], ciblage plus précis des phénomènes étudiés [...qui] ne conduit pas à des "mésinterprétations" ou à la perte

---

<sup>202</sup> Dans laquelle se situe Goodwin, même s'il travaille à partir de données "vidéoscopées".

définitive de données essentielles pour le thème de recherche choisi ». Mais il note également des inconvénients comme une notation insuffisante des marques de ponctuation.

Puisque nous travaillons essentiellement sur le discours et les interactions verbales, nous avons mis au point un système de conventions de transcription qui, certes ne rend pas compte dans le détail de toutes les composantes de la communication didactique, en particulier pour les aspects non verbaux, mais tente de n'en négliger aucun aspect. Nous avons tenté de trouver un juste milieu, un « ni trop, ni trop peu ». Nous avons privilégié une transcription qui fait de l'interaction-cours un tout signifiant, cohérent et lisible<sup>203</sup>. Une haute exigence de fidélité et d'objectivité par rapport aux données originelles ne peut que nuire, à un certain moment, à la lisibilité ; une illustration poussée à l'extrême dans le domaine littéraire (et pictural), narrée par Balzac dans *Le Chef d'œuvre Inconnu*<sup>204</sup>, vient nous le rappeler. Transcrire de nombreux phénomènes rend la lecture et l'analyse des transcriptions moins aisée. Mondada (2000) parle d'ergonomie de la transcription. Ainsi, la trace écrite, sans négliger le matériau-source, doit demeurer un outil maniable de l'analyse.

## 1.3 Explicitation des choix

### 1.3.1 Le matériau verbal

Comme nous le soulignons ci-dessus, la transcription impose de passer du code oral au code écrit. Il s'agit de mettre au point un système de correspondance entre le code oral (les enregistrements), matériau mouvant, dynamique, et le code écrit (les transcriptions), plus fixe. Malgré l'appauvrissement de la production orale que génère le passage à l'écrit,

la transcription exploite les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage des « bruits » ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques (Mondada, *op. cit.*, 132).

<sup>203</sup> Il faut travailler aussi dans l'optique de pouvoir diffuser notre travail et mettre éventuellement en libre accès les données transcrites.

<sup>204</sup> Un vieux maître, Frenhofer, qui travaille en secret depuis de nombreuses années à perfectionner un portrait hyper-réaliste, prodigue de nombreux conseils à un jeune peintre, Nicolas Poussin, fasciné par ce tableau caché. Celui-ci parvient un jour à voir le tableau qui se révèle n'être en fait qu'un gribouillis. Frenhofer, s'en rendant compte grâce au point de vue neuf apporté par le jeune peintre sur son oeuvre, en meurt. Notons que de façon sous-jacente, l'objectivité du peintre (et du transcripteur ?) est grandement mise à mal.

Un premier travail de « discrétisation » va consister à déterminer les unités orales de la chaîne sonore puis les unités linguistiques. À l’oral comme à l’écrit, la chaîne verbale est d’abord linéaire. Mais à l’écrit, les contraintes matérielles imposent de sectionner, de segmenter, d’organiser selon un agencement spatio-visuel et typographique défini. Ainsi, la disposition visuelle n’est pas en premier lieu motivée par des critères théoriques, si ce n’est le critère interactionnel, avec l’unité du tour de parole, permettant de visualiser le système d’alternance des locuteurs dans une interaction verbale. La linéarité de la chaîne sonore aurait pu être davantage respectée avec une présentation en partition, comme le propose Vion (1992). Mais par souci de lisibilité et de maniabilité, nous optons pour une présentation linéaire et verticale des paroles. Celle-ci peut néanmoins parfois donner l’impression de retarder une prise de parole qui en chevauche une autre plus longue<sup>205</sup> et par conséquent de ne pas restituer la dynamique langagière. Le début d’un tour de parole est signifié par le retour à la ligne suivante et par un numéro. Mais que doit-on considérer comme un tour de parole ? Les continueurs (le *back channel*), les silences, les actions para ou non verbales peuvent-ils revêtir le statut de tour de parole ? Par exemple, dans l’extrait suivant :

## CNA5

- |     |       |   |
|-----|-------|---|
| 142 | E     | (à Abdel, qui écrit un dialogue) pourquoi tu mets bonjour ça va et XXX  |
| 143 | Abdel | <b>(hausse les épaules)</b>   |
| 144 | E     | (lit le dialogue écrit par Abdel) pour aller / à la pâtisserie/ tu vas tout droit après tu vas à droite/ à côté de la pharmacie/ c’est quoi là↑ |
| 145 | Abdel | merci au revoir   |
| 146 | As    | (rires forts à propos d’Abdel qui n’a pas compris)  |
| 147 | E     | <b>oui mais / c’est pas un dialogue/ c’est pas un dialogue</b>  |

nous avons considéré la réponse d’Abdel en 143 comme une prise de tour, bien que son intervention soit non verbale, parce que le tour précédent 142 a créé une attente de réponse. De même en 146, les rires des apprenants peuvent être vus comme un feed-back, certes non attendu, mais signifiant du point de vue des attitudes entre pairs. Finalement, une action non verbale ou paraverbale prend le statut de tour lorsqu’elle représente un comportement communicatif ou une contribution à l’échange, même s’il n’y a pas prise de parole. D’autre part, nous avons inscrit un numéro par tour et non par ligne. Ainsi, le numéro de la colonne de gauche ne

<sup>205</sup> D’autant qu’une partie des données (corpus Nouveaux Arrivants) comporte un grand nombre de chevauchements.

correspond pas à l'intervention, unité fonctionnelle, mais au tour de parole, unité formelle.

Voyons maintenant les unités linguistiques. Plusieurs choix s'offrent à nous pour l'adoption d'une forme écrite : une transcription phonétique, orthographique ou une transcription mixte. La première revêt l'avantage de signifier le caractère oral de la transcription et de conserver une certaine neutralité pour des phénomènes d'homonymie par exemple, ce qui n'est pas le cas pour une graphie orthographique. Mais le système phonétique pose un problème de lisibilité et d'efficacité. Pour des études linguistiques, la transcription phonétique est sans aucun doute d'une grande utilité, mais pour ce qui nous occupe, une transcription orthographique convient mieux. En revanche, avec celle-ci de nouveaux problèmes se posent, notamment celui de ce que les grammairiens de l'oral (Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987), appellent les « trucages orthographiques » c'est-à-dire une adaptation de l'orthographe. Si le transcritteur veut respecter au maximum les caractéristiques de l'oral, un certain nombre d'ellipses et d'émissions seront à marquer. Les grammairiens reprochent cependant à ces adaptations d'induire le lecteur en erreur sur les registres de langue et de perpétuer finalement le « mythe séparateur » où l'oral est d'un registre familier et populaire et l'écrit d'un registre littéraire et soutenu. Ainsi, transcrire « je sais qu'il faut le ramener » par « ch'sais qu'i faut l'ram'ner » peut être vu, par le truchement de la version graphique, comme un parti pris et peut donner une image dévalorisée du locuteur. Cependant, ces auteurs se situent dans une perspective linguistique, voire sociolinguistique qui n'est pas la nôtre. Pour des interactions didactiques, la question des ellipses et des émissions, et plus globalement des trucages orthographiques, peut trouver sa pertinence dans la mesure où ils font l'objet par exemple d'une correction de l'enseignant ou mettent en péril l'intercompréhension. Nous avons fait le choix, au début, de transcrire certaines ellipses, comme celle de la négation, ou certaines émissions consonantiques ou vocaliques, notamment avec les pronoms personnels « il » et « je » qui semblent produites assez systématiquement par les interactants (enseignant comme apprenants), tout en laissant de côté certaines autres comme le r de « pa(r)c(e) ». Mais cela ne contribuait en rien à faciliter l'observation. Nous avons finalement limité la transcription de ces phénomènes.

En outre, nous avons adopté parfois la transcription phonétique lorsque sans elle, les propos des interactants n'auraient pas été fidèlement repris, comme dans l'exemple ci-dessous :

CJ1

- 171 E bon / alors c'est bien / sauf / vous avez dit / toutes les deux / vous avez dit / deux cents [frās] hein / c'est ça↑ bon
- 172 Mitsuko **deux cents [frās]**
- 173 E **deux cents [frā] / deux cents [frā]** / 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 [frā] / [frā] hein / vous voulez répéter Mitsuko↑
- 174 Mitsuko deux cents [frā]

Une autre spécificité de l'oral, celle des scories<sup>206</sup> et de leur portée signifiante, peut être respectée par la notation écrite. On désigne par ce terme des phénomènes oraux comme les inachèvements, les marques d'hésitation, les répétitions de petits mots (« le le le moyen »), les rectifications<sup>207</sup>. Il nous a paru indispensable de les noter, mais sans pour autant qu'il fassent toujours sens ou qu'ils aient une valeur discrète. En effet, Kerbrat-Orecchioni (1990, 42-43) rend compte d'une étude de Goodwin sur ces scories :

Goodwin s'intéresse au problème des auto-interruptions passagères (la phrase reste en suspens un court instant, occupé par une pause, un « euh », ou une répétition, puis elle redémarre) ; et il constate que le plus souvent, cette interruption coïncide avec une baisse d'attention de l'auditeur, marquée par un détournement prolongé du regard. L'interruption a alors pour fonction de reconquérir ce regard et cette attention, la phrase se poursuivant normalement une fois rétabli le "mutual gaze".

On voit ainsi que la raison pour laquelle il y a eu auto-interruption, est de nature non verbale et se situe du côté de l'interlocuteur. Or, en ce qui nous concerne, il nous est difficile de détecter ce type de procédé plus ou moins inconscient dans notre corpus, pourtant certainement employé dans la classe par l'enseignant, qui demande par exemple l'attention des apprenants. En outre, Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 43) nous convainc de la nécessité de transcrire ces scories. Elle rappelle en effet, que

les interventions d'un locuteur sont en réalité construites par les deux partenaires de l'échange ; que l'expression « écoute productive [...] peut recevoir un sens plein et précis ; et que bien des faits [...] apparaissent [...] dès lors qu'on se situe dans une perspective interactive, comme dotés d'une certaine valeur fonctionnelle.

<sup>206</sup> On les désigne également comme des « ratés » de l'oral !

<sup>207</sup> Gadet (1996, 35-36) en donne une liste plus exhaustive à partir de deux exemples extraits d'une émission télévisuelle.

Le caractère interactif de ces particules suffit à nos yeux<sup>208</sup> pour les transcrire. Pourtant, les petits mots ou « signes de validation interlocutoire » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) peuvent alourdir et surtout allonger assez considérablement la transcription, notamment lorsque l'enseignant donne une consigne et a un tour de parole long. Dans ce cas, en particulier avec le corpus Japonais, dont les signes de validation sont souvent très faibles en intensité vocale et verbale, nous ne les avons pas notés.

Toutes ces caractéristiques de la production orale nous montrent ainsi la difficulté à trancher, difficulté grandissant avec les phénomènes de variation d'une part et l'écoute plus ou moins fiable, même si répétée, au magnétophone, d'autre part.

### 1.3.2 L'activité prosodique

L'activité prosodique de la parole désigne l'ensemble des faits et phénomènes supra-segmentaux, « superposés » (Léon, 1992, 7) aux sons, rendant compte de l'expression et donnant substance et corps aux sons. Ce sont les phénomènes de durée, d'intensité et de mélodie.

De façon générale, notre transcription des faits prosodiques est fondée sur ce que nous avons perçu en tant qu'auditrice et est donc incomplète. Une analyse avec des appareils de mesure acoustique et un tracé phonétique révéleraient sans doute de grandes variations. Nous avons consigné les faits les plus saillants à notre oreille. Cela a pour conséquence d'amputer la transcription de caractéristiques très intéressantes. En effet, dans le cadre de la communication didactique et exolingue de surcroît, les phénomènes intonatifs jouent un grand rôle aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Pour le premier, ils peuvent servir de stratégies d'enseignement, ils peuvent participer à la définition d'un style pédagogique propre. Pour les apprenants de langue étrangère ou seconde, ils peuvent constituer des indices pour comprendre le contexte immédiat. La voix du maître et ses modulations « guident » en quelque sorte l'action langagière et scolaire de l'apprenant. Dans le cas de la consigne, il est sûr qu'une étude objective des phénomènes prosodiques, et intonatifs en particulier, pourraient informer le fonctionnement de ce type de discours. Mais nous avons ciblé l'analyse sur d'autres faits verbaux en notant ce qui

---

<sup>208</sup> Elle nous met cependant en garde contre le « tout interactionnel » (p.44) et note que l'étude de Goodwin n'est en aucun cas généralisable.

nous paraissait le plus indispensable, comme les intonations montantes et descendantes, les phénomènes d'accentuation et d'allongement les plus saillants.

#### **a. L'accentuation**

Elle caractérise la durée, l'intensité et aussi parfois la hauteur du son. Dans le cas d'un mot isolé, l'accent est marqué sur la dernière syllabe de ce mot. En revanche, dans une chaîne sonore plus ou moins longue, l'accent se place en fin de groupe rythmique. L'accent découpe donc la chaîne parlée en groupes rythmiques et sémantiques. Dans notre transcription, nous n'avons pas matérialisé tous les accents ; cela aurait requis un temps considérable. Notre objet nous incite davantage à focaliser sur les accents expressifs et en particulier les accents d'insistance ou les prises de parole de forte intensité, notés dans notre convention, en majuscule (CJ7 / Thierry – 11 : « nous allons travailler sur l'UNITE 9 / du livre / donc prenez vos livres » ou CNA5 / Malik – 563 : « MADAME (*plus fort*) »). Cet accent permet d'insister sur un mot ou une syllabe et possède une valeur interactive et illocutoire. Dans ce cas, le son sera prononcé plus fortement (intensité), plus longuement (durée) et plus haut (hauteur). Nous avons également distingué dans notre transcription des phénomènes d'allongement d'un son ou d'une syllabe, notés par les deux points de la ponctuation française (un, deux, voire trois si l'allongement est vraiment important après la syllabe sur laquelle porte l'accentuation), d'ailleurs souvent visibles/audibles dans les phénomènes d'hésitation (CJ3 / Marinette – 52 : « alors vous allez:: vous allez faire des gestes ») ou en cas d'inachèvement (CNA2 / Hind – 289 : « midi midi euh entre une heure et: »). En revanche, les inachèvements interactifs qui requiert la parole de l'autre ont été consignés par cinq points de suspension soulignés en gras (CNA2 / Raja – 252 : « donc tu me refais la phrase/ Fabienne.....↑ »).

#### **b. Les pauses, le rythme et le débit**

La pause se caractérise, dans les phénomènes paraverbaux par un silence ou un arrêt de la chaîne parlée. Cette partie délicate nous a obligée à de nombreux allers et retours entre la bande audio et la transcription. En effet, il s'avère souvent difficile de distinguer, lorsque le locuteur fait une pause, s'il s'agit de la fin d'un groupe de souffle ou d'une vraie pause. C'est pourquoi, nous avons renoncé à faire cette distinction. Dans ce cas, il est fort possible que la barre oblique (/) utilisée pour

marquer une pause, matérialise en fait parfois la frontière d'un groupe de souffle. La distinction ne nous paraissait pas discrète dans le cadre de notre étude.

En outre, nous avons consigné des phénomènes, que nous avons appelés la syllabation, consistant à ralentir le débit de parole de façon flagrante. C'est un procédé auquel l'enseignant a parfois recours pour l'intercompréhension. La syllabation concerne généralement un seul mot (« cra-va-te ») mais il peut quelquefois s'appliquer à un segment de la chaîne parlée (« n'ouvrez-pas-votre-livre »). Cette impression de détachement des mots ou des syllabes vient de la multiplication des accents dans un segment donné.

### **c. Les intonations ou la courbe mélodique**

Nous avons noté les intonations montantes fortement marquées d'une flèche montante ↑, généralement repérable en fin d'énoncé. Nous avons décidé de ne pas différencier les intonations montantes spécifiques au ton interrogatif et qui sont dans ce cas directement porteuses de sens. Toutefois, la spécification de cette intonation montante nous faisait perdre en unité et cohérence du système de transcription. En outre, l'intonation descendante est signifiée par une flèche descendante après le mot ou la syllabe sur lequel elle porte.

Enfin, certains aspects vocaux comme les rires, les exclamations et autres manifestations vocales sont transcrites entre parenthèses sous forme de commentaires.

### **1.3.3. L'activité non verbale**

Rappelons que le travail de transcription s'est effectué à partir des supports audio, des notes prises lors des observations et de notre mémoire auditive et visuelle ; l'aspect non verbal des interactions didactiques enregistrées est en conséquence subordonné à la convocation de ces trois ressources. De plus, certains éléments audibles donnent des indications fiables de l'activité non verbale des participants. Si nous entendons, par exemple, dans l'enregistrement, l'enseignant écrire au tableau, il nous est facile de le consigner dans la transcription. Mais il faut souligner que d'un point de vue théorique et descriptif, les activités non verbales n'ont pas toutes le même statut dans la communication. En effet, si celle-ci « est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le

veuille ou non » écrit Winkin (1981, 7), il convient de distinguer, à l'instar de Filliettaz (2002), des activités non verbales « communicationnelles », c'est-à-dire qui manifestent une intention de communication, par un regard, une distance, etc., et des activités non verbales « non communicationnelles », orientées vers une fin personnelle (se frotter l'œil) non communicative<sup>209</sup>. Parmi les activités communicationnelles, le chercheur suisse différencie les activités langagières, codiques et conventionnelles et les activités non langagières. Les canaux (non verbaux) que signale Winkin peuvent être les gestes, le regard, les postures, les déplacements ou la distance. Ces indices<sup>210</sup> sont parfois attachés, pour les acteurs, à une signification conventionnelle quelle que soit la situation, comme les « emblèmes »<sup>211</sup>. Dans ce cas, l'activité sera dite langagière et non verbale (ou non linguistique). En revanche, d'autres actes non verbaux (les « gestes co-verbaux » par exemple) ne prennent sens qu'en contexte et participent à la définition du contexte. Ils seront non langagiers et non linguistiques<sup>212</sup>. Si nous observons les transcriptions des activités non verbales, comme dans ce tour de parole,

CNA1 / Choukri – 582 : « (*se lève pour aller vers le bureau où E est assise*) Madame/ ça ça / ça on fait comme ça »

l'action non verbale de Choukri n'est pas autonome (elle n'est pas signifiante en elle-même) mais traduit une intention (sollicitation pour un besoin de vérification de sa propre compréhension). Elle est donc communicationnelle, non langagière (puisque c'est le contexte didactique qui indique la manière de l'interpréter) et non linguistique.

Bien que les actes non verbaux ne recouvrent pas tous le même statut communicationnel et praxéologique, il paraît difficilement soutenable de donner une empreinte à cette différence dans nos transcriptions<sup>213</sup>. Nous avons davantage

<sup>209</sup> Mais au demeurant informative.

<sup>210</sup> Dans l'injonction pédagogique, le regard et la posture constituent des indices pertinents.

<sup>211</sup> Par exemple, secouer la tête de gauche à droite signifie conventionnellement dans les sociétés occidentales la négation. Nous devons à Cosnier (1982) les catégories d'emblème et de gestes co-verbaux. Pour une définition plus précise, voir la section 1.1.1, Chapitre 5, Partie V.

<sup>212</sup> Ainsi, la description fine et précise des unités de l'action et de la communication conduit Filliettaz (2002, 184) à considérer les actes communicationnels, langagiers et non verbaux, comme des actes « non linguistiques ». Il conclut ainsi : « C'est pourquoi les actions langagières non verbales comme certains emblèmes ne doivent pas être confondus avec la dimension non verbale qu'expriment en permanence les actes de communication, dès lors qu'on leur reconnaît un caractère multicanal. » Il différencie activité non verbale conventionnelle vs non conventionnelle, ce que le caractère multicanal de la communication ne dissocie pas *a priori*.

<sup>213</sup> C'est plutôt pour l'analyse que cette différence recouvre un intérêt.

focalisé notre attention sur le canal de communication. Les commentaires du transcripteur peuvent ainsi concerner tous les canaux de la communication :

- Canal prosodique : CNA1 – 28 / Malik : « présent (*très fort*) »,
- Canal verbal : CNA2 – 238 / Hicham : « un sandwich (*prononcé [sadwich]*),

mais aussi parfois commenter les conduites, attitudes ou comportements des participants.

Le plus souvent, ils décrivent l'action du locuteur avant, pendant, ou après qu'il parle, selon l'emplacement de la parenthèse. Filliettaz (2002), dans le cadre de sa théorie de l'action, transcrit entre crochets les séquences d'action non verbale et entre parenthèses les commentaires du transcripteur. Nous n'avons pas jugé nécessaire de séparer les deux types de données et avons opté simplement pour la parenthèse et le caractère italique. Cependant, nous avons pris garde de rester la plus objective possible dans les commentaires, même si parfois, ces derniers peuvent *a posteriori* être sujets à caution. Par exemple, ce commentaire :

CNA1 – 997 / Raja : « (*amusée*) mais c'est pas logique hein parce que là il fait tout le tour alors qu'il est juste à côté/ hein Zineb↑ »

est largement évaluatif et assez ambivalent, en tout cas, subjectif. La bande sonore fait entendre un souffle qui peut être interprété comme un petit rire ; et dans notre souvenir, au moment de transcrire, nous voyions l'enseignante sourire. Le commentaire « sourire » aurait moins prêté à ambiguïté. Nous voulions signifier que l'enseignante s'amuse (sans moquerie) de voir le résultat quelque peu original et non satisfaisant d'un plan tracé au tableau par une apprenante. Aussi, Mondada (*op. cit.*, 138) rapporte un système de transcription de Schmale (1987, 220) qui distingue les parenthèses simples pour les « *charakterisierungen der sprechweise* »<sup>214</sup> et les parenthèses doubles pour les « *subjektive charakterisierungen des transkribenten* ». Néanmoins, cet auteur classe dans les commentaires subjectifs une donnée telle que « ((en chantant)) ». La fiabilité de ce choix nous semble relative.

Enfin, le caractère polylogale des échanges dans le corpus Nouveaux Arrivants nous a amenée très fréquemment à indiquer entre parenthèses à qui s'adresse l'intervention d'un locuteur. En ce sens, on note le rôle de l'activité non verbale dans la structuration de l'interaction, « pour l'identification des schémas participatifs (...),

<sup>214</sup> Parenthèses simples pour les caractéristiques du discours et doubles pour les caractéristiques subjectives des transcriptions.

dans le système d’alternance des tours de parole (...), dans l’organisation enfin de la conversation en unités hiérarchiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 145).

### **1.3.4 La traduction**

Elle concerne en particulier le corpus Nouveaux Arrivants, où les prises de parole des apprenants en arabe marocain, représentent une part non négligeable des interactions verbales. Elles se rapportent aux échanges entre pairs le plus souvent, mais aussi à la relation enseignant-apprenants. Nous avons fait traduire ces prises parole par une locutrice de cette langue, enseignante de français langue étrangère, ce qui lui a parfois donné bien du mal. Comme elle n’avait pas “vécu” la situation d’enseignement et ne pouvait donc guère s’appuyer sur des indices vocaux, des repères qui auraient pu être facilitateurs, ce travail lui a parfois été difficile. De plus, non seulement les interactions verbales se chevauchent beaucoup, mais la qualité du son n’est pas toujours optimale. En conséquence, des tours de parole demeurent non traduits. Et pour nous, analyste, il convient de redoubler de prudence quant aux propos tenus et au statut de ces traductions. Notre intérêt pour celles-ci est davantage tourné sur le contenu des propos que vers la manière dont ils sont énoncés. Par exemple, la traduction a laissé entrevoir la manière particulière dont nous étions perçue par les apprenants (*cf.* chapitre I, 2.2 *supra*). En tout état de cause, grâce à elle, nous avons parfois porté un regard différent sur le corpus et sur les interventions des interactants, notamment sur les modes de participation à l’interaction. Les traductions des prises parole des apprenants sont notées, dans la transcription, avec une police de caractère différente.

### **1.3.5 L’anonymisation**

Elle doit conduire à l’impossibilité de reconnaître les personnes présentes au moment de la prise de données, afin de garantir leur intégrité. Elle ne nous a été demandée à aucun moment par les participants, mais cela nous semblait normal de l’instaurer. En outre, l’anonymisation permet de faciliter l’exploitation du corpus dans des lieux publics comme les colloques ou les rencontres drainant un plus large public. Notons toutefois que ce travail d’anonymisation s’est réalisé sur la fin de la thèse, à un moment où notre connaissance du corpus permettait ce changement. Afin de conserver un repère et de ne pas risquer la confusion, nous avons cependant choisi

des prénoms avec la même initiale. Il en va de même pour les enseignants, à ceci près que dans les transcriptions, nous choisissons de noter E, et non le prénom. Ce procédé assure une lisibilité rapide et efficace. Nous pouvons identifier facilement, à l'aide de cette seule lettre, les tours de parole des enseignants, et a fortiori les tours de nature prescriptive. En revanche, dans le cours de l'écriture analytique, nous recourons au prénom pour plus d'élégance et de confort pour le lecteur.

Nous n'avons pas explicité tous nos choix de transcription, mais seulement ceux qui nous paraissent les plus problématiques d'un point de vue théorique et méthodologique. A l'issue de cette recherche d'équilibre entre fidélité, lisibilité et efficacité, nous présentons ci-dessous nos conventions.

XXX	Segment incompréhensible
<u>Oui</u>	Chevauchement de paroles
***	Langue première
/	Pause de moins de 4 secondes
//	Pause de plus de 4 secondes
\	Interruption d'une prise de parole par un interlocuteur
↑ ↓	Intonation montante et descendante
....↑	Demande d'achèvement interactif
euh::	Allongement de la syllabe
ON	Accentuation
Laisse	Segment traduit
A?	Apprenant non reconnu
As	Plusieurs apprenants parlent
Obs.	Observatrice
# bien #	Compréhension incertaine du segment
( <i>rires</i> )	Activité non verbale ou prosodique, commentaire du transcripteur ou description d'action
(...)	Segment du corpus non transcrit
=	Succession temporelle immédiate entre les paroles précédant le = et les paroles le succédant
[ ]	Transcription selon l'Alphabet Phonétique International
ven-dre-di	Syllabation du mot

## 2. Le découpage des données

Nous avons initié, dans la section précédente sur les choix de transcription du matériau non verbal, l'épineuse question des unités jalonnant le matériau sémiotique. En effet, on ne peut parler de corpus de données que lorsque celles-ci sont organisées, sélectionnées, échantillonnées en fonction de critères consubstantiels à l'objet et l'objectif de recherche. C'est ce à quoi nous consacrons cette section.

### 2.1 Fonctions et enjeux du découpage

Notre souhait d'étudier les interactions didactiques, et en particulier le phénomène particulier de la prescription, exige de cerner, dans le matériau, ce qu'on veut observer. Mais pour cela, il convient, en amont, de pouvoir se repérer dans la masse des données. C'est pourquoi cette phase de découpage a pour but d'instaurer en quelque sorte un "parcours fléché" de guidage dans le matériau, c'est-à-dire non seulement de fournir une forme d'organisation, une architecture aux interactions verbales, nécessaire pour la connaissance et l'entrée dans l'analyse du corpus, mais aussi de se donner un « langage d'observation »<sup>215</sup>. Dès lors que nous polarisons notre attention sur du matériau langagier, la question de sa segmentation, de ses unités et de ses contraintes internes, devient incontournable. En particulier, il s'agit de savoir où se situe préférentiellement l'activité de prescription au sein de cette cohérence interne des échanges didactiques. En effet, les interactions verbales, de même que les unités linguistiques, se déploient de manière séquentielle et hiérarchique dans la chaîne sonore. Et, comme le note Filliettaz (2002, 127), « la complexité inhérente à la description des rencontres inter-individuelles (...) résulte dans une large mesure du caractère séquentiel et hiérarchique des processus interactionnels eux-mêmes ».

L'analyse conversationnelle, la linguistique des interactions ou l'analyse du discours mettent à notre disposition un certain nombre de modèles de structuration des interactions<sup>216</sup> ou des conversations, modèles séquentiels et/ou hiérarchiques. Nous

---

<sup>215</sup> Conein (1989, 198). Ainsi, il faut, par exemple, pouvoir nommer les unités de l'interaction. Conein ajoute « la notion d'interaction [fonctionne] à la fois comme concept sociologique, unité d'analyse et désignateur d'un segment de réalité ».

<sup>216</sup> Soulignons que Mehan (1979), d'obédience ethnométhodologique, distingue la structure des leçons de classe (chapitre II) de la structuration de l'interaction de classe (chapitre III). Celle-ci révèle comment l'organisation de la classe est construite par les participants eux-mêmes, alors que la structure révèle ce qu'est l'organisation de la classe en termes séquentiels et/ou hiérarchiques. Ainsi, les participants construisent de façon relativement réglée l'ordre de l'interaction. Mais du point de vue de

faisons essentiellement référence à l'organisation hiérarchique élaborée initialement par Sinclair et Coulthard (1975), s'inspirant du structuralisme, et définissant cinq niveaux<sup>217</sup>. En effet, la matérialité sémiotique (en particulier verbale) s'organise en rangs, autrement dit en unités présentant des caractéristiques particulières, emboîtées les unes dans les autres selon des principes ou des règles, qui, selon le niveau de structuration, exercent une contrainte plus ou moins forte sur ces unités. Ainsi, celles-ci sont en relation de subordination/inclusion ou sont simultanément constituées et constituantes (excepté les unités supérieure et inférieure). Nous explicitons notre propre structuration du matériau en faisant aussi appel à différents auteurs francophones qui ont commenté ou modifié ce modèle initial, comme Vion (1992) qui propose six rangs, Kerbrat-Orecchioni (1990), ou encore comme Bange (1992) qui en propose une autre adaptation. Une autre structuration, présentée par Bouchard (2005b) se veut plus proche du contexte de classe et s'appuie sur des considérations didactiques et non uniquement linguistiques. Par ailleurs, nous réservons une place privilégiée aux unités praxéologiques définies par Filliettaz (*ibid.*) car le discours de prescription entretient des liens étroits avec l'action. Il représente à la fois une action langagière (actes illocutoires), il médiatise une action concrète (des procédures, des tâches représentées) et concourt à la réalisation effective d'une action.

Nous débutons cet "arpentage" en adoptant une progression décroissante, des plus grandes unités (l'histoire interactionnelle) vers les plus petites unités (l'acte). De plus, nous croisons le critère de décroissance des unités avec celui du nombre de locuteurs participant à la construction de l'interaction et du discours. Nous recensons à cet effet, d'abord les unités dialogales, c'est-à-dire les unités référant à la construction d'un discours par plusieurs locuteurs, puis les unités monologiques, prises en charge par un seul locuteur.

## 2.2 L'histoire interactionnelle : une unité non retenue

A la suite des travaux de Golopentia (1988) et de Bigot (2002), l'histoire interactionnelle (désormais HI) est considérée comme une unité de découpage du discours et, surtout chez Bigot, comme une unité d'analyse. L'interaction *hic et nunc*

---

l'analyse, le repérage de la structure précède l'étude de la structuration. C'est ainsi, du moins, que nous procédons.

<sup>217</sup> Soulignons que le modèle de structuration proposé par ces auteurs est construit à partir d'une situation d'interaction de classe.

en classe s'insère dans une histoire interactionnelle commencée plusieurs semaines ou plusieurs mois avant l'enregistrement et l'observation du chercheur. Les données représentent une portion de l'HI engagée entre les participants. Par exemple, lorsque l'enseignant dit aux étudiants : « attention, vous n'avez pas beaucoup de mémoire », ou « qu'est-ce que j'ai dit la dernière fois », cela fait référence à un cours déjà vécu, à une histoire interactionnelle commune.

Cependant, notre travail ne présente pas d'aspects évolutifs, comme c'est le cas pour Bigot (*ibid.*) qui observe la construction de la relation interpersonnelle dans un cours de langue. Notre analyse se veut plus « synchronique » ou transversale<sup>218</sup>. Selon cette auteure, la régularité du cadre participatif forme le critère principal pour délimiter une HI didactique. Les quelques cours de notre corpus, enregistrés consécutivement, peuvent constituer une “tranche” de l'histoire interactionnelle.

Pour le corpus Japonais, nous avons le début de deux histoires interactionnelles didactiques (engagées par deux professeurs). Toutefois, avant le début des cours proprement dits, un accueil collectif, des tests écrits et oraux se sont déroulés, ainsi qu'une réunion d'information. Peut-on considérer que l'histoire interactionnelle commune aux participants commence dès ces événements de communication ? En outre, les autres cours enregistrés ont été recueillis en fonction des possibilités d'enregistrement. Ils ne sont pas suivis. Par conséquent, il semble difficile d'envisager une quelconque continuité d'une ou de plusieurs HI.

Pour le corpus Nouveaux Arrivants, l'impossibilité d'enregistrer consécutivement tous les cours sur un mois ne nous permet pas non plus d'avoir accès à une HI suivie. Au mieux, nous pouvons parler de morceaux fragmentaires d'une HI.

Finalement, la configuration de nos données et la nature de notre objet de recherche ne nous incitent pas à trouver pertinente l'HI comme unité d'analyse.

### 2.3 L'interaction-cours

Appelée « incursion » dans le modèle genevois, ou « *speech event* » pour Hymes, elle est pour Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 215), « l'unité ultime de l'analyse, “constituée” (d'unités de rang inférieur), mais en principe non “constituante” ». Pour Goffman

---

<sup>218</sup> Néanmoins, il pourrait être intéressant d'étudier la prescription dans un premier cours de langue, où la mise en place des règles, de l'organisation de la classe suscite davantage de prescriptions, puis dans les cours suivants, sur une plus ou moins longue période, pour voir si l'objet (et quel objet) de la prescription au début de l'histoire interactionnelle y est remis en cause, renouvelé, répété, etc.

(1973), seul le cadre participatif semble suffire pour définir cette « rencontre », alors que Vion (*op. cit.*) insiste davantage sur le cadre interactif, c'est-à-dire sur la négociation des rapports de places, des rôles et des statuts. C'est lorsqu'il y a glissement du rapport de place qu'une autre interaction commence. Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 216) ajoute d'autres critères de délimitation de l'unité interaction comme le cadre spatio-temporel ou l'homogénéité thématique. Cela la conduit à formuler cette définition :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.

Notons, comme Vion, que la condition négative de rupture, le troisième critère proposé par la chercheuse lyonnaise, est sujet à caution. En contexte didactique, il n'est pas rare d'observer des « détopicalisations » (Cicurel, 1996a) assez radicales et les participants ne changent pas pour autant d'interaction, comme dans cet exemple du corpus Nouveaux Arrivants :

## CNA1

- 390 E **c'est bon tout l'monde a compris**↑  
 391 Jalil oui Madame  
 392 A? oui  
 393 Aylyn **Madame**↑ / **j'peux changer de place**↑  
 394 A? comment↑  
 395 E **tu veux aller à l'autre place**↑ / **pourquoi**↑  
 396 Aylyn **parce que i fait froid ici** (*sourire*)  
 397 Zineb et (*rires*)  
 Choukri  
 398 Malik ah: amène ça  
 399 E ben moi j'aurai XXX  
 400 Choukri vas-y va là / j'viens là moi  
 401 E non Choukri/ assieds-toi s'il te plaît  
 402 Malik? eh gomme  
 403 E non Aylyn  
 404 Aylyn **ben oui Madame j'ai froid**  
 405 Zineb (*rire*)  
 406 E **ben si t'as froid ici t'auras froid là-bas c'est pareil**  
 407 Malik bah bien sûr  
 408 E **encore plus là-bas pasque les fenêtres elle sont ouvertes**

Alors que Raja, l'enseignante, demande confirmation de la compréhension de l'activité, Aylyn dévie complètement le topic et oriente l'attention de la plupart des participants, et notamment celle de l'enseignante, vers sa sensation de froid. On peut arguer en faveur de Kerbrat-Orecchioni que le changement de thème n'est pas radical puisqu'il porte sur l'environnement de la classe (changement de place). C'est alors le

terme de « rupture » retenu par Kerbrat-Orecchioni (*cf. infra*) qu'il conviendrait de préciser.

Enfin, dans le contexte anglo-saxon et particulièrement chez Sinclair et Coulthard (*op. cit.*), l'unité supérieure de la situation de communication de la classe est la « *lesson* ». En effet, le système des Anglais a été conçu avec les concepts opératoires de la linguistique structurale-fonctionnelle de Halliday, sur le modèle des catégories grammaticales qu'il a défini. À chaque rang intermédiaire correspond un rang supérieur. Ainsi, un ou plusieurs morphèmes constituent un mot. De même, une combinaison de mots forme une unité de rang supérieure, la phrase. Il en va de même des différentes unités de l'interaction verbale de la classe. La « *lesson* », unité supérieure présentant des caractéristiques interactionnelles et discursives, est mise en correspondance avec le cours ou « *period* » dans l'organisation non linguistique de leur modèle. Celui-ci correspond à la segmentation généralement opérée par les acteurs de la classe.

Une interaction est un cours (de langue) mettant en présence, pour une durée délimitée *a priori*, des participants pour un ou plusieurs enjeux théoriquement communs, et borné par une séquence d'ouverture et une séquence de clôture, dont Bouchard (2005b, 68) précise qu'elles « opèrent un double lien, d'une part entre pratiques de classe et pratiques "à la maison" et d'autre part entre pratiques de classes s'articulant entre elles au sein des "cours" successifs ». Les interactions-cours de notre corpus se segmentent ainsi :

• **Corpus Japonais**

Intitulé du cours <sup>219</sup> - interaction	Date	Durée	Enseignant	Groupe	Activités menées
Cours 1 Oral « Achats »	18 février 2000	1h30	Marinette	G2	- <b>Présentation-ouverture,</b> - <b>Compréhension orale dialogue 1 et 2,</b> - <b>Compréhension orale détaillée et lecture du texte,</b> - <b>Production orale : question sur le texte à un pair qui répond.</b>
Cours 2 « Grammaire »	18 février 2000	1h30	Marinette	G1	- Introduction du temps présent - Exercices d'entraînement en groupe
Cours 3 « Vous voulez faire du théâtre ? »	21 février 2000	2h	Marinette	G1/G2	- <b>Ouverture-introduction,</b> - <b>Exercices d'expression « corporelle » (avec les yeux, avec les gestes, se présenter),</b> - <b>Préparation et lecture (compréhension orale) des scénettes à jouer,</b> - Lecture expressive.
Cours 4 Phonétique « Les voyelles nasales »	21 février 2000	1h30	Thierry	G2	- <b>Explication du dispositif du laboratoire,</b> - <b>Discrimination auditive on/an/in (transcription incomplète),</b> - <b>Répétitions de segments sonores, intonation expressive,</b> - <b>Ajustements et conseils pour le cours prochain, clôture.</b>
Cours 5 « Conversation »	22 février 2000	1h30	Brigitte	G2	- Présentation, - Compréhension orale à partir de publicités audiovisuelles.
Cours 6 Écrit « Recettes régionales »	23 février 2000	1h30	Marinette	G2	- Compréhension écrite sur les aliments, les recettes.
Cours 7 Écrit « Objets trouvés »	25 février 2000	1h30	Thierry	G2	- <b>Ouverture et préparation,</b> - <b>Compréhension écrite sur petites annonces,</b> - <b>Compréhension écrite (sélection d'informations à restituer sous forme de texte) initiée mais non effectuée,</b> - <b>Séquence métalinguistique : l'emploi du passé composé,</b> - <b>Travail programmé pour cours suivant, clôture.</b>
Cours 8 Écrit « Publicités »	7 mars 2000	1h30	Marinette	G2	- Compréhension écrite publicités sur voitures.

<sup>219</sup> L'intitulé reprend, soit le titre de rubrique du manuel, soit l'intitulé tel qu'il a été présenté aux apprenants dans leur emploi du temps (Japonais), ou a été créé par nos soins.

• **Corpus Nouveaux Arrivants**

Intitulé du cours	Date	Durée	Enseignant	Groupe	Activités menées
Cours 1 « Ma ville »	11 janvier 2002	3h	Raja	G3	- <b>Ouverture, préparation et stabilisation de la classe,</b> - <b>Compréhension orale le club les tonnelles</b> (activité 1 sur polycopié), - <b>Compréhension écrite « Dessiner le plan club les tonnelles »,</b> - <b>Compréhension orale « Quel lieu »</b> (activité 2 sur polycopié), - Compréhension orale/écrite « Symboles » (activité 3).
Cours 1' « Précision-Imprécision »	idem	15 min finale	Raja	G3	- séquence d'explication grammaticale et lexicale « Parler d'un lieu avec précision ou imprécision », - <b>Réemploi « Précision et imprécision »,</b> - <b>Clôture.</b>
Cours 2 « A la terrasse d'un café »	14 janvier 2002	3h	Raja	G1	- <b>Compréhension écrite et lecture du dialogue « à la terrasse d'un café »,</b> - <b>Expression orale sur le texte,</b> - « Découvrez la langue » : leçon de grammaire (interrogation – partitif) et réemploi des règles de grammaire.
Cours 3 Le pronom « en »	15 janvier 2002	2 h	Raja	G2	- Découverte de la langue : leçon de grammaire pronom anaphorique « en », - Exercices de réemploi : écrire un dialogue.
Cours 4 Le pronom « en » (suite)	16 janvier 2002	2 h	Raja	G1	- Suite de l'exercice de réemploi + corrections collectives.
Cours 5 « Mme Legrand fait ses courses »	17 janvier 2002	3h	Raja	G3	- Conflit conduisant à une punition, - Fin réemploi précision/imprécision, - <b>Production écrite « Mme Legrand fait ses courses »,</b> - <b>Clôture.</b>
Cours 6 « La consommation des Français »	22 janvier 2002	2h	Raja	G2	- Correction de l'exercice sur « en », - Compréhension écrite « La consommation des Français », - Exercices.
Cours 7 Interrogation	23 janvier 2002	2h	Raja	G1	- Interrogation de conjugaison, - Exercices.

Les 15 interactions-cours sont nommées selon le thème de l'unité didactique du matériel pédagogique pour le corpus Nouveaux Arrivants et selon l'habileté entraînée, le thème ou le lieu de l'interaction pour le corpus Japonais. Les appellations des différentes interactions s'appuient sur les catégories institutionnelles des acteurs. Enfin, elles sont numérotées selon leur ordre chronologique.

## 2.4 La séquence : point nodal du découpage

Avec le rang de l'échange, la séquence constitue le niveau intermédiaire de la structuration, et à ce titre, n'est pas toujours aisément repérable, d'autant plus que les critères présidant à sa délimitation diffèrent d'un modèle à l'autre. Nous explorons alternativement la transaction, comme unité d'action chez Filliettaz (2002), puis la séquence interactionnelle de Kerbrat-Orecchioni (1990), et finissons par les niveaux intermédiaires proposés par Bouchard (2005b).

### 2.4.1 Une unité praxéologique

La séquence, dans la perspective du modèle en rangs, est l'unité intermédiaire entre la plus grande unité dialogale, l'interaction, et la plus petite unité dialogale, l'échange. Elle est nommée « transaction » dans le modèle genevois (Roulet, 1985) à la suite des travaux de Sinclair et Coulthard, et définie par Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 218) comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ». Les critères thématique et fonctionnel (ou transactionnel) sont donc ceux que l'auteure retient, bien qu'elle fasse par ailleurs l'hypothèse d'un troisième critère, celui du schéma participationnel. Par exemple, les séquences d'ouverture ou de clôture d'une interaction sont définies selon leur visée (critère pragmatique) et leur localisation dans l'interaction. Pour Vion (1992), le critère thématique est plus délicat, comme nous l'avons déjà souligné pour l'interaction, dans la mesure où le glissement d'un thème à l'autre paraît difficile à distinguer de la rupture thématique. Il privilégie par conséquent le critère pragmatique.

De son côté, Bange (1992), nonobstant sa reconnaissance d'un modèle hiérarchique-séquentiel des interactions verbales, organisé autour de l'action, n'envisage que trois niveaux de structuration : l'interaction, la séquence et la paire adjacente. Ainsi, son originalité tient dans la mise en évidence de la règle conversationnelle de la dépendance conditionnelle présidant à la détermination de la séquence. Celle-ci est sous la dépendance conditionnelle de la paire adjacente. Le principe de dépendance séquentielle (ou conditionnelle) est celui selon lequel un énoncé crée une pertinence attendue sur les tours qui suivent et que les locuteurs reconnaissent et prennent en compte comme telle. Schegloff (1968, 1083) résume ainsi ce principe : « *given the first, the second is expectable* ». Et « la paire adjacente est la forme élémentaire de réalisation du principe de dépendance séquentielle » (Bange, *ibid.*, 45). Elle se

compose d'une unité initiative et d'une unité réactive, dont le couple question/réponse est un exemple éclairant. À ce titre, elle représente plus qu'une simple unité d'interaction, elle est un principe structurant, et, explique Sacks (1972, 10)<sup>220</sup>, « un type plus ou moins fondamental d'organisation de la conversation ». Pour Bange, du point de vue de sa théorie de l'action, la paire adjacente, « dont les deux éléments qui la composent sont des unités minimales, devrait alors être définie comme l'unité minimale au plan de la réalisation des buts d'interaction, comme la séquence minimale ». (*op. cit.*, 46). Mais l'intérêt de son étude est qu'il n'en reste pas à un modèle structural (comme celui de l'École de Birmingham) mais place l'étude des interactions dans un modèle de l'action langagière, où des buts d'interaction sont en jeu. Il faut alors, selon lui, donner une visée pragmatique aux unités définies, des « unités d'interaction à définition fonctionnelle [...] à définition sociale » (*ibid.*, 56). Il est rejoint en cela par Filliettaz (2002, 133-134) qui détermine comme « la catégorie de base d'un modèle hiérarchique de l'action » la transaction, elle-même donnée par l'école genevoise comme « une unité définie à partir de critères de thématization d'actions. [Elle] est une unité de négociation conversationnelle portant sur un seul objet transactionnel » et « regroupe l'ensemble des conduites finalisées qui portent sur un même foyer conjoint ». Et c'est aussi une unité praxéologique, l'activité, que Bouchard (2005b, 69) met au point dans sa dernière tentative de structuration des interactions didactiques. Bien que les « contenus didactiques nettement différenciés » soient le critère principal de délimitation mis en avant, le chercheur lyonnais s'appuie sur les tâches globales (ou macro-tâches) réalisées au sein de la classe<sup>221</sup> et planifiées par l'enseignant pour circonscrire cette unité intermédiaire.

Au final, il nous semble qu'au vu des critères retenus dans les différents travaux passés en revue pour définir la séquence, nous pouvons proposer, de notre côté, la définition suivante : la séquence est une unité solidaire d'une action globale, gouvernée par un but (d'apprentissage), portant sur un foyer d'attention conjointe, dont la cohérence se fonde sur un scénario<sup>222</sup> plutôt régulier et bien connu des interactants, et constituée d'unités interactionnelles inférieures comme la phase, l'échange ou l'intervention.

---

<sup>220</sup> Cité dans Bange (*op.cit.*, 44).

<sup>221</sup> Par exemple, un travail d'interprétation d'un texte, de la compréhension globale à sa compréhension détaillée.

<sup>222</sup> Nous situons la notion de scénario dans la perspective des « typifications » de Schütz (1987), ou des « cadres de l'expérience » de Goffman (1991), autrement dit, elle correspond à un ensemble de connaissances intériorisées et organisées en fonction des situations expérientielles vécues

### 2.4.2 Le découpage séquentiel des données

Tentons de segmenter un fragment de corpus selon les critères thématique et fonctionnel (ou praxéologique), afin d'en extraire des unités intermédiaires. Lisons un fragment du corpus Japonais- Cours 1.

		( <i>brouhaha</i> )
01	Obs.	ça te gêne pas comme ça↑
02	E	( <i>réponse négative non verbale</i> )
03	Obs.	non↑
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// <b>bon/ alors</b> 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
07	Mitsuko	oui
08	E	( <i>rires</i> ) Aiko
09	Aiko	oui
10	E	( <i>un étudiant entre</i> ) bonjour
11	A	XXX
12	E	alors oui bon ( <i>petit rire</i> ) vous votre nom XX ( <i>vérifie sur liste</i> ) XX euh il faut aller dans la salle EC 238
13	Obs.	ça c'est en entrant en fait/ c'est dans le grand couloir XXXX au rez-de-chaussée
14		( <i>l'étudiant repart</i> ) ( <i>chuchotements des As</i> )
15	E	<b>bon alors</b> Aiko ensuite Sakura d'accord/ alors euh: Miyako↑
16	Miyako	oui
17	E	oui Miyako / euh: Hoshi↑
18	Hoshi	oui
19	E	oui // Mizukishi / Ka[s]uyo ou Ka[z]uyo↑
20	Mizuki	<u>Mizuki</u>
21	E	<u>Mizuki</u> Mizuki/ d'accord: <b>alors</b> il manque/ Saki/ Saki/ euh: Miyako / Asuka / deux personnes
22	A ?	*****
23	E	oui↑ ( <i>avance vers Mizuki qui montre son prénom sur la liste circulant</i> ) ce n'est pas ça↑ oui
24	Mizuki	hum z
25	E	z↑ ah d'accord↑ / oui oui vous faites le z / comme ça alors hein↑
26	As	( <i>rire</i> )
27	E	<u>comme ça</u> ↑
28	Mizuki	<u>oui</u>
29	E	<u>oui</u> ↑ ah / d'accord / attendez je vais corriger aussi là-dessus ( <i>revient vers le bureau</i> ) ( <i>chuchotements en langue source</i> ) (71 secondes)
30	E	ça va↑ vous compren est-ce que vous comprenez bien votre: votre planning↑ ça va↑ // ça/ vous comprenez↑ / ça va↑ oui:↑ oui↑ / <b>donc</b> aujourd'hui aujourd'hui vous avez donc cours/ d'abord avec moi/ ici/ et ensuite/ vous avez cours / avec un autre professeur / S. M./ d'accord↑/ et à 11h45/ vous allez/ à la faculté / des lettres/ dans ce bâtiment/ là-bas/ pour rencontrer/ les étudiants/ français / les étudiants français/ qui apprennent/ le japonais/
31	A ?	ah
32	E	d'accord/ donc vous allez pouvoir parler/ avec les étudiants français ( <i>ouverture de la porte – une responsable administrative vient</i> ) d'accord
33	RA	tu as tout le monde/ <u>ça va</u>

antérieurement. Ainsi, la connaissance des interactions scolaires ne se (re)construit pas, pour l'interactant, à chaque nouvelle expérience, mais s'appuie en partie sur des schèmes ou scénario déjà existants.

- 34 E ben euh non il manque toujours deux personnes
- 35 RA alors
- 36 E tout le monde est là / dans le groupe 1 ↑
- 37 RA je vais aller dans le hall voir // oui dans le groupe 1 c'est bon
- 38 E il manque euh: /alors là c'est un z au lieu d'un s il manque / Asuka / hein/ Asuka et puis euh: Saki
- 39 RA d'accord / euh: // je vais aller dans le hall voir si je les trouve ↓
- 40 E d'accord
- 41 RA (*à part elle-même en notant*) Asuka: et Mizuki (*à E*) Mizuki ça c'est le garçon non ↑
- 42 E comment ↑
- 43 RA non ↑ (*à part elle-même*) attends (*regarde la liste des étudiants*) Mizuki: alors XX
- 44 E non non Mizuki elle est là hein Mizuki elle est là
- 45 RA non
- 46 E c'est euh::
- 47 RA attends/ Asuka tu m'as dit / c'est celui-là ↑
- 48 E oui Asuka et Saki
- 49 RA ah oui là / XX/ d'accord // **ok // bon sinon** tu as des bouquins pour tout le monde ↑
- 50 E ah ben il faut que j'en garde deux pour les/ pour les étudiantes // XX vont arriver //et puis XX / tu veux emporter le reste ↑
- 51 RA oui
- 52 As (*rires*)
- 53 RA (*commence à partir*) **ah oui** à 11h30 ↑ (*rythme de parole lent et saccadé*) 11h30 ↓ / ici ↓ / euh je viendrai ↑/ je viendrai vous chercher ↑/ et on ira tous ensemble/ rencontrer / les étudiants français ↑/ qui apprennent le japonais/ d'accord ↑ hein ↑ (*bas*) / et vous irez manger ↑ / avec les étudiants français/ au restaurant universitaire/ d'accord (*bas*) / et cet après-midi/ vous pourrez faire ↑/ ce que vous voulez/ hein ↑/ vous êtes libre/ vous pouvez aller à Orléans/ faire du shopping si vous voulez ↓ hein ↓
- 54 A ? (*bas*) hum
- 55 RA et/ la mairie ↑/ la mairie d'Orléans/ ce sera / mardi ↑/ à 17 heures/ d'accord ↑
- 56 A ? (*bas*) d'accord
- 57 RA c'est un petit peu différent/ de ce que l'on vous avait dit / hein/ ça a changé ↓/ d'accord ↓ / à tout à l'heure ↑
- 58 E XXXX
- 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 prennent ↑
- 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: 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
- 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 / 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↑ / 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↑ / vous allez les retrouver / dans les leçons / **bon** // **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↓  
95 RA XX  
96 E oui c'est ça↑ / Saki↑  
97 A ? Saki\*\*\*\*\*  
98 As (*rires*)  
99 E vous êtes Saki↑  
100 Saki (*réponse affirmative non verbale*)  
101 E eh bien entrez / entrez (*rire*)  
102 As \*\*\*\*\*  
103 E tenez/ voilà: (*donne le manuel*)/ voilà / c'est pour vous hein↑/ alors/ ben installez-vous/ ici/ ou là/ comme vous voulez  
104 As \*\*\*\*\*  
105 E XXX une chaise (30 secondes) **bon / alors** / j'explique à nouveau / hein/ pour les deux étudiantes / donc / nous allons travailler / avec ce livre / ce livre là / 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↑ / 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↑ /

Nous distinguons dans cet extrait dix unités thématiques et deux unités macro-fonctionnelles, bornées par des marqueurs de structuration.

### a. Découpage thématique

Découpage thématique	Marqueurs indiquant l'introduction d'un nouveau thème
01-06 : l'organisation des tables	06 : « bon alors »
06-09 : lecture des prénoms affichés sur les tables	
10-14 : un étudiant cherche sa classe	10 : entrée d'un étudiant
15-21 : reprise de la lecture des prénoms	15 : « bon alors »
21 : étudiants absents	21 : « alors »
22-29 : le z de Mizuki : prénom mal orthographié	
30-32 : rappel aux étudiants de l'emploi du temps de la journée	32 : ouverture de la porte
33-49 : étudiants absents	
49-51 : gestion des matériels (méthodes)	49 : « ok bon »
53-57 : rappel de l'emploi du temps modifié de la journée	53 : « ah oui »
59-70 : confier le cahier de texte à un étudiant	59 : « ah oui »
70 : emploi du temps	70 : « bon alors »
70-91 : être responsable du cahier	
92-94 : introduction de la leçon : commencer à l'unité 7, présentation du manuel	92 : « bien alors »
94-105 : accueil de deux étudiants retardataires	94 : « bon alors »
105 : introduction de la leçon (suite et fin) – écoute et questions sur les personnages du dialogue	105 : « alors »

Ce découpage s'appuie sur le repérage des thèmes dans les tours de parole successifs et sur les marqueurs de structuration. La difficulté, selon Vion, à délimiter une séquence thématique n'est pas insurmontable « pourvu qu' [on] s'appuie sur l'existence d'un certain nombre de marques de continuité ou de discontinuité » (*op. cit.*, 153). Nous pouvons relever d'abord, dans cet extrait, des marqueurs verbaux ou non verbaux (ouverture de la porte) indiquant le changement de thème.

Malgré l'intérêt de ce bornage des thèmes par des marqueurs de structuration, ce critère ne peut être retenu pour la définition de la séquence. En effet, où et comment identifier de la prescription dans ces fragments ? Les thèmes ne concordent pas avec la caractéristique essentielle de ce discours : il répond en premier lieu à une fonction de communication.

### b. Découpage fonctionnel

Selon Bange (1992, 173), la « fonction de la séquence correspond au but (ou au sous-but) à réaliser ». Les exemples prototypiques de la séquence fonctionnelle sont les

séquences d'ouverture et de clôture. La première a pour but la mise en place de l'interaction et la deuxième de mettre fin à l'interaction. Ces deux types de séquences sont assez ritualisées et ont été décrites précisément. C'est pourquoi elles paraissent plus facilement identifiables. De même, dans les conversations exolingues, les échanges entre locuteur natif et non natif, consacrés à la négociation d'une forme du discours, adéquate à l'interaction et au discours en cours, peuvent être un exemple de séquence fonctionnelle<sup>223</sup>.

Le but de l'interaction est réalisé au minimum par la paire adjacente : le premier tour engage une action qui ne pourra être réalisée que par la réaction de l'interlocuteur. Néanmoins, certains buts peuvent être réalisés à l'intérieur de séquences plus longues que la paire adjacente. De même, cette notion demeure critiquable, car la première partie de la paire peut ne pas être immédiatement suivie par la seconde partie, mais par la première partie d'une nouvelle paire.

Dans l'extrait *supra*, nous pouvons dégager deux séquences pragmatiques bornées par les marqueurs prosodique (pause de plus de 4 secondes) et verbal (« bon // alors / moi / donc / aujourd'hui ») :

- 01-92 : organisation de la classe – préparer la classe, se mettre d'accord sur un certain nombre de points qui permettront une gestion didactique plus efficace par la suite - mise en condition pour le "travail" didactique (« vous ne regardez pas »),
- 92 et suivants : consignes et annonce de la tâche didactique (« écouter un dialogue »), suivies de son effectuation.

Nous sommes bien face à deux séquences, deux unités praxéologiques, ou deux objets transactionnels dirait Roulet, qui, dans leur déploiement effectif, s'appuient sur des ressources schématiques propres à la classe : poser les conditions de l'apprentissage et organiser le travail, réaliser des activités. Toutefois, il semble que le niveau de la séquence ne soit pas le plus opportun pour observer l'activité de prescription, apparemment localisée à un niveau inférieur.

### c. Découpage des séquences du corpus

Le découpage en séquence du corpus clos peut s'opérer comme suit.

<sup>223</sup> Bange (1992, 53) les définit comme des « séquences latérales ».

- **Corpus Japonais**<sup>224</sup>

**Cours 1 Oral « Achats » (CJ1)**

- 01- 92 Ouverture, présentation
- 92-166 Compréhension orale dialogue 1 et 2
- 166-187 Compréhension orale détaillée et lecture du texte
- 188-261 Production orale : question sur le texte à un pair qui répond
- 261 Clôture

**Cours 3 « Vous voulez faire du théâtre ? » (CJ3)**

- 01-17 Ouverture – Présentation du programme de la séance
- 18-51 Exercice « Avec le regard »
- 52- 67 Exercice « Imiter les gestes de son camarade »
- 68-132 Exercice « Se présenter devant le groupe »
- 132-166 Constitution des groupes pour apprendre les petites scènes de théâtre (extraits, sketches) – Distribution des textes dans les groupes

**Cours 4 Phonétique « Les voyelles nasales » (CJ4)**

- 01-09 Présentation de E, du dispositif technique du laboratoire
- 11-96 Discrimination auditive on/an/in (transcription incomplète)
- 97-126 Séquence latérale : règlement d'un problème de constitution des groupes pour les cours de l'après-midi, suite à l'irruption dans l'interaction-cours d'un agent administratif
- 129-142 Activité de discrimination auditive (suite)
- 142-232 Répétitions de segments sonores, intonation expressive
- 233-239 Arrêt du cours, recommandations pour le prochain cours et clôture

**Cours 7 Écrit « Objets trouvés » (CJ7)**

- 01-24 Ouverture et préparation
- 25-50 Compréhension écrite sur petites annonces
- 51-91 Correction collective
- 92-128 Compréhension écrite « M. Silber »
- 128-136 Négociation d'un temps de pause
- 137-144 Compréhension écrite (sélection d'informations à restituer sous forme de texte) initiée mais non effectuée
- 145 Séquence métalinguistique : l'emploi du passé composé
- 145-191 Entraînement : emploi du passé composé avec un pronom personnel anaphorique
- 191-199 Consignes pour le travail à la maison et clôture

- **Corpus Nouveaux Arrivants**

**Cours 1 « Ma ville » (CNA1)**

- 01-109 Ouverture, préparation et stabilisation de la classe
- 109-167 Compréhension orale « le club Les tonnelles »
- 168-279 Correction collective

---

<sup>224</sup> Nous ne faisons ici que le découpage des séquences transcrites. Pour un descriptif de l'ensemble du corpus, voir le découpage dans le tableau ci-dessus, p. 205-206.

280-757	Compréhension écrite « Dessiner le plan pour aller au club Les tonnelles »
758-1266	Correction collective
1267-1461	Compréhension orale « Quel lieu »
Non transcrit	Compréhension orale/écrite « Symboles »

### **Cours 1' « Précision/imprécision » (CNA1')**

01-398	Séquence d'explication grammaticale et lexicale « Parler d'un lieu avec précision/imprécision »
399-418	Activité de réemploi « Précision/imprécision » initiée
419-426	Clôture

### **Cours 2 « À la terrasse d'un café » (CNA2)**

01-156	Lecture du dialogue « à la terrasse d'un café » et compréhension écrite
157-438	Production orale sur le texte (vérification de la compréhension)
Non transcrit	« Découvrez la langue » : leçon de grammaire (interrogation – partitif) et réemploi des règles de grammaire

### **Cours 5 « Mme Legrand fait ses courses » (CNA5)**

Non transcrit	Conflit conduisant à une punition
Non transcrit	Fin réemploi précision/imprécision
01-303	Production écrite « Mme Legrand fait ses courses »
304-314	Clôture

#### **d. Affinement des critères de segmentation**

Premièrement, on note que le mode sémiotique des marques de bornage est diversifié. Les manipulations techniques (magnétophone), un écrit au tableau (titre de la séquence), des marqueurs verbaux (petits mots), la segmentation typographique du manuel, des marques prosodiques (pause), un signal sonore (sonnerie de l'établissement), etc., constituent ici ou là des marques signifiantes de segmentation.

Deuxièmement, le découpage du corpus clos en séquences praxéologiques peut s'apparenter parfois à un découpage en activité didactique, activité de compréhension par exemple. Rappelons que Germain, dans son projet ASHILE, avait choisi l'activité didactique comme unité de base d'enseignement « pouvant représenter l'objet d'étude propre à la didactologie des langues » (Pambianchi, 1997, 34). Mais le chercheur canadien convient aussi que cette définition est insuffisante pour rendre compte de la complexité du processus d'enseignement/apprentissage. La soumission de son étude à un groupe de chercheurs lui permet ensuite d'affiner cette structuration. Ceux-ci proposent différents critères de découpage, comme la fonctionnalité par rapport aux apprentissages (Garnier, 1997), le sujet actif (Gagné, 1997, 37) ou encore la stratégie d'enseignement (Netten, 1997, 36). Germain retient essentiellement la fonction de

l'activité ou le but<sup>225</sup>. Dans cette optique, il semble que Bouchard (2005b, 69), en proposant l'activité, « rang pédagogique intermédiaire permettant de nuancer la seule transaction postulée par Roulet », parvienne à concilier unité didactique et unité praxéologique.

Cependant, Germain soulève une autre question qui va nous donner l'occasion d'affiner le découpage. Doit-on considérer les activités préparatoires comme subordonnées à l'activité didactique, donc faisant partie de l'activité, ou comme une activité indépendante, ayant un but en soi ? Le chercheur québécois (*op. cit.*) estime que l'adjonction de la consigne et de l'activité forment une seule et même activité didactique parce que la fonction est la même : faire faire une activité, une tâche. *A contrario*, Netten (*ibid.*) préfère exclure la consigne de l'unité minimale parce qu'elle s'apparente davantage à « une phase préparatoire organisationnelle ».

## 2.5 Entre la séquence et l'échange, la phase

Prenons de nouveau un exemple de séquence emprunté au corpus Nouveaux Arrivants, soit la séquence comprise entre les tours 109 et 167 du Cours 1 « Ma ville » nommée « Compréhension orale “le club les tonnelles” ».

- |     |         |   |
|-----|---------|---|
| 109 | E       | (à Amina) <u>non c'est pas grave parce</u> que XXX mais / j'vais expliquer d'abord / ( <i>plus fort, à tous les apprenants</i> ) donc là on va mettre un enregistreMENT   |
| 110 | As      | oui=  |
| 111 | E       | =vous allez écouter le dialogue   |
| 112 | As      | hum   |
| 113 | E       | et vous allez cocher les phrases que vous entendez / vous allez mettre une petite croix ( <i>montre la feuille en levant les bras et montre les cases à cocher de l'index</i> ) / dans la case / pour chaque phrase que vous entendez |
| 114 | As      | ouais   |
| 115 | E       | c'est compris↑  |
| 116 | As      | ouais oui   |
| 117 | Aylyn   | Madame / j'en ai marre d'être XXX<br>(7 secondes)   |
| 118 | E       | c'est bon tout le monde est prêt LÀ↑  |
| 119 | As      | <u>ouais</u>  |
| 120 | Choukri | <u>Madame</u> / XXXX<br>(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=   |
| 126 | Malik   | = c'est quoi cocher↑ =  |
| 127 | E       | = cocher / mettre une croix dans une case   |
| 128 | A?      | coucher ( <i>sourire</i> )  |

<sup>225</sup> Précisons que Germain n'a pas comme projet de mettre en lumière la structuration de l'interaction mais de l'enseignement.

---

129	Tayeb	un signe
130	E	c'est bon vous êtes prêts / j'peux mettre la:::
131	As	ouais
132	E	pourquoi tu te balades encore dans la classe toi↑ / allez dépêche-toi s'il te plaît
133	Farida	qu'est-ce que c'est cocher ( <i>rire</i> )
134	Choukri	qu'est-ce qui t'arrive toi↑
135	E	c'est bon↑
136	Choukri	sois maudite l'âne de ton père tu vas me conduire à la ruine
137	E	<u>chut: CHOUKRI</u>

---

138	cassette	<u>cinq/ ma ville</u>
139	A?	c'est cinq
140	A?	ah↑
141	cassette	page 79 / mise en route / pardon monsieur/ pour aller au club des tonnelles / s'il vous plaît↑ le club des tonnelles euh: attendez / ah oui/ euh: / vous prenez la rue en face / là tout droit / c'est la rue de la préfecture/ vous allez jusqu'au bout et vous tour::nez: tournez à droite/ vous continuez euh: jusqu'au feu rouge / au feu vous tournez à gauche et vous prenez la la route de Lyon / au feu suivant <u>vous:::</u>
142	Choukri	<u>Madame # ils parlent vite#</u>
143	Yacoub	<u>XXXX</u>
144	E	<u>chut:::</u>
145	cassette	<u>vous</u> tournez de nouveau à gauche / vous restez sur la route de Lyon pour sortir de la ville / vous traversez une place / la place de la liberté / vous passez devant <u>la:</u>
146	Choukri	<u>XX</u>
147	Cassette	la boulangerie Malcuit / et vous verrez c'est juste après / en face du Palais des Sports / je vous remercie monsieur / à votre service ( <i>fin de l'enregistrement</i> )
148	Aylyn	c'est quoi Madame↑
149	Malik	j'ai rien compris moi =
150	Choukri	= j'ai rien compris Madame
151	Aylyn	<u>même moi XXX</u>
152	Choukri	<u>moi aussi alors</u>
153	E	qu'est -ce que tu n'as pas compris↑
154	A?	tous
155	E	<u>on parle pas vite</u> hein par rapport à d'habitude
156	Choukri	<u>moi aussi</u>
157	Touria	oh ben si:
158	Aylyn	ils te parlent pas vite
159	As	XXXXX
160	E	bon on repasse une: une deuxième fois
161	Abdel	arrête la frime
162	Farida	j'ai rien dit moi
163	Aylyn	eh/ c'est quel #jeu#↑
164	E	( <i>E remet la bande au début du dialogue</i> ) bon vous écoutez <u>bien</u>
165	cassette	<u>unité 5/ ma ville</u>
166	A?	ma ville
167	E	chut ( <i>même enregistrement</i> )

---

168	E	bon on va corriger / c'est bon tout le monde↑
169	Tayeb	c'est bon
170	A?	oui ( <i>Malik lève le doigt</i> )

Il est possible, en opérant une segmentation plus fine, de découvrir à l'intérieur de cette séquence portant sur une tâche globale de compréhension orale, une segmentation

en trois phases : Raja distribue les consignes (109-137), fait réaliser la tâche d'écoute et de discrimination/repérage des informations pertinentes (138-167) et entame à partir du tour 168 une phase de correction.

Cette fragmentation nous permet non seulement de mieux baliser notre corpus, mais aussi de sérier davantage les "moments" de la prescription. La notion de phase recouvre différentes acceptions dans les modèles séquentiels-hiérarchiques. Dans la structuration proposée par Filliettaz (2002, 136), elle renvoie à « des actions spécialisées qui se distinguent par une forte dépendance à l'égard des objets transactionnels dans lesquels [elle] intervient » et relève d'un « niveau subordonné de l'action ». Par exemple, la phase de distribution de consignes d'activités didactiques ou celle de la correction correspond à une « action spécialisée » au contexte didactique et à l'action didactique en général. De plus, Filliettaz souligne son caractère interactionnel, dans la mesure où elle instaure une dépendance entre les participants et exige une coordination de l'interaction. Ainsi, la fin de la phase 1, au tour 137, ne peut intervenir que si les interactants tombent d'accord sur le moment où chacun est prêt à se concentrer sur l'écoute (pour les apprenants, comme pour l'enseignant). Notre définition de l'unité de la phase ne concorde pas exactement avec celle du chercheur genevois ; en revanche, elle entretient une proximité plus grande avec l'unité « phase » de Bouchard (2005b, 70), dont les critères saillants de définition sont le type d'organisation du travail, le degré d'autonomie de réalisation, et surtout la « manipulation d'outils plurisémiotiques ». Ces phases d'interaction didactique relèvent, comme la séquence, d'une planification antérieure de l'enseignant, ou du scénario didactique habituel, mais s'en différencient du point de vue du grain de l'action, de l'organisation du travail de classe. C'est à ce niveau que l'activité de prescription est rendue visible. En opérant de la sorte, nous nous situons toujours dans une perspective praxéologique (désignation de tâches) tout en nous approchant d'une perspective interactionnelle.

## **2.6 L'échange, unité interactionnelle par excellence**

Si nous affinons le découpage hiérarchique, nous pouvons sérier l'échange, la plus petite unité dialogale, qui, en tant qu'unité constituante, forme une séquence et en tant qu'unité constituée, est formé par les interventions, unités monologales.

L'échange minimal, ou paire adjacente, comporte deux interventions<sup>226</sup>, l'une initiative, l'autre réactive. Mais lorsque celui-là comprend plus de deux interventions, doit-on le considérer encore comme un échange ? Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1990, 239),

la séquence est un bloc d'échanges homogènes, mais de nature différente (c'est-à-dire initiés [...] par des actes divers), alors que dans le cas qui nous occupe ici [l'échange], les interventions sont toutes sous la dépendance d'une intervention initiative unique (compliment, offre, etc.).

Le principe de dépendance conditionnelle devient dès lors le principe moteur pour définir l'échange. En effet, il y a échange lorsque les interventions dépendent toutes d'une même intervention initiative, voire d'un seul acte. Néanmoins, on peut objecter qu'une intervention initiative peut être l'intervention réactive de celle qui la précède. Vion (1992, 169), pour qui « l'ordre de l'échange demeure l'un des points faibles de l'analyse des unités constitutives de l'interaction », note que « l'échange répond à des situations de type stimulus-réponse qui ont pu être pensées en termes de paires adjacentes, de dépendance conditionnelle, de question-réponse, de demande-service, etc. » (p.165). Kerbrat-Orecchioni (1990 et 2005) montre toutefois que la paire adjacente constitue plus souvent l'exception que la règle et que l'acte réactif est assez rarement contigu à l'acte initiatif. Pourtant, l'observation des échanges prescriptifs nous invite à nuancer ce point de vue, dans la mesure où la consigne distribuée par l'enseignant crée en quelque sorte une dépendance assez immédiate sur l'activité et les tours de parole à venir des apprenants. La prescription possède une valeur illocutoire et interactive, qui contraint l'action, voire la réaction de l'interlocuteur. Ainsi, si nous reprenons la première phase de la séquence extraite précédemment et tentons de baliser les différents échanges qu'elle contient,

CNA1- Phase 1 de distribution des consignes<sup>227</sup>

- |    |     |    |  |
|----|-----|----|--|
| 1) | 109 | E  | (à Amina) <u>non c'est pas grave parce</u> que XXX mais / j'veais expliquer d'abord / ( <i>plus fort, à tous les apprenants</i> ) donc là on va mettre un enregistreMENT |
|    | 110 | As | oui=   |
|    | 111 | E  | =vous allez écouter le dialogue  |
|    | 112 | As | hum  |
|    | 113 | E  | et vous allez cocher les phrases que vous entendez / vous allez mettre une petite croix ( <i>montre la feuille en levant les bras et montre les cases à</i>              |

<sup>226</sup> Kerbrat-Orecchioni (1990) montre cependant que l'échange peut être composé d'une seule intervention, notamment lorsque l'intervention réactive est non verbale. Dans le cas d'un échange prescriptif, on peut tout à fait rencontrer ce cas de figure si l'enseignant demande par exemple d'ouvrir le livre, de noter au tableau. Dans ce cas, l'intervention réactive de l'apprenant consiste à effectuer la demande.

<sup>227</sup> La numérotation à gauche indique les échanges segmentés dans la phase.

- 114 As cocher de l'index) / dans la case / pour chaque phrase que vous entendez  
ouais
- 115 E c'est compris↑
- 116 As ouais oui
- 2) 117 Aylyn Madame / j'en ai marre d'être XXX  
(7 secondes)
- 1') 118 E c'est bon tout le monde est prêt LÀ↑  
119 As ouais
- 3) 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=
- 4) 126 Malik = c'est quoi cocher↑ =  
127 E = cocher / mettre une croix dans une case  
128 A? coucher (*sourire*)  
129 Tayeb un signe
- 1'') 130 E c'est bon vous êtes prêts / j'peux mettre la:::  
131 As ouais
- 5) 132 E pourquoi tu te balades encore dans la classe toi↑ / allez dépêche-toi s'il te  
plaît
- 4') 133 Farida qu'est-ce que c'est cocher (*rire*)  
134 Choukri qu'est-ce qui t'arrive toi↑
- 1''') 135 E c'est bon↑  
136 Choukri sois maudite l'âne de ton père tu vas me conduire à la ruine  
137 E chut: CHOUKRI

nous observons par exemple que le premier échange (noté 1) ne débute certes pas dès les premières paroles de l'enseignante, mais illustre bien la notion de paire adjacente, puisque les apprenants valident (en 110, 112, 114 et 116) l'intervention prescriptive de Raja. De même dans l'échange 3), sur la sollicitation de Choukri manifestant une incompréhension réelle ou simulée, l'enseignante réagit en réitérant la consigne.

Il semble en conséquence que la prescription exerce une dépendance assez forte sur les interventions qui suivent. De plus, le critère essentiel de définition de l'échange se dégage. Il s'agit de la dépendance au contexte et au co-texte interactionnel (contrairement à la phase et à la séquence). L'échange est une unité d'interaction très localisée. Il est, à ce titre, le lieu privilégié de l'observation fine de l'activité de prescription et de son dynamisme, que ce soit dans des échanges "simples" sous forme

de paires adjacentes, comme l'échange 3, ou dans des échanges plus complexes, jalonnés de nombreux chevauchements, croisements, enchâssements, intrusions. Nous aurons l'occasion de le mettre en évidence dans le chapitre 1 de la Partie IV.

## 2.7 L'intervention plutôt que le tour de parole

### 2.7.1 Le statut du tour de parole

Selon la perspective choisie, les auteurs qui ont tenté de décrire les interactions verbales, et notamment les conversations, n'ont pas accordé la même importance au tour de parole. Si les conversationnalistes le reconnaissent comme une unité fondamentale, il n'en va pas de même pour certains interactionnistes.

Pour les premiers, à l'instar de Bange (1992), le tour de parole s'intègre ou définit le principe structurant de l'interaction verbale : l'alternance des locuteurs.

Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale, comme la phrase, mais une unité interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant. (p. 32)

Pour les grammairiens de la conversation, le tour de parole est une unité interactionnelle, à la fois à cause des règles qui le régissent (un locuteur parle à la fois – système d'alternance régulier, etc.), mais aussi dans sa construction, puisque les locuteurs s'ajustent en quelque sorte au moment de prendre la parole, comme l'a montré Goodwin (1981) dans son étude des régulateurs.

Or pour les seconds, comme Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.* 159), le tour de parole est avant tout une unité formelle désignant

d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample "tirade").

Il ne nous semble pas que les deux statuts soient contradictoires, mais complémentaires. Néanmoins la notion de tour n'est pas complètement adéquate ou ne rend pas complètement compte, du point de vue hiérarchique, de la structuration de l'interaction.

Une première raison nous incite à ne pas retenir le tour de parole pour le découpage.

Soit cet exemple :

01 - L1 : vous avez terminé votre thèse ?

02 - L2 : oui oui

03 - L1 : ah bien / et à quand remonte votre soutenance ?

Deux positions s'affrontent pour statuer sur le tour 02 de L2, vu comme un régulateur qui « confirme l'autre dans son rôle de parleur » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 186). L'une défend une conception extensive du tour de parole et prend en compte les régulateurs verbaux, paraverbaux, voire non verbaux. Et l'autre position, au contraire, défend une conception restrictive du tour de parole, estimant que le locuteur doit « occuper le terrain », doit prendre la parole pour considérer qu'il y ait un tour. Ils considèrent alors le tour de L2 comme un « faux-tour » dans la mesure où il n'apporte rien à la progression thématique et fonctionnelle des échanges. Dans notre corpus, nous pouvons relever bon nombre de régulateurs comme ci-dessus et d'autres encore, qui, dans une interaction didactique, peuvent revêtir une importance qu'ils n'auraient peut-être pas dans une conversation. Par exemple, parmi la liste des régulateurs que propose Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 187), « les expressions à valeur [...] évaluative » ou « certaines reprises, totales ou partielles, intégrales ou avec reformulation de l'énoncé précédent » qui peuvent, d'un point de vue discursif, éclairer les positions énonciatives (Blondel, 1994). Nous avons opté pour la conception extensive non seulement pour la raison qui précède mais aussi parce que « à quoi va [...] ressembler un tour, si on l'ampute ainsi de tous ses éléments de reprise, d'évaluation et même de commentaire de l'intervention précédente ? » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*). Cette auteure avance d'ailleurs une solution de compromis, face à la complexité de la détermination du statut de certains tours à fonction régulatrice, en parlant de « l'existence de contributions à statut *intermédiaire* donc  *négociable* entre les partenaires de l'interaction » (p. 189). Nous considérons pour notre part que le contexte d'interaction joue un rôle déterminant dans le statut du tour de parole.

### 2.7.2 La pertinence de l'intervention

Le tour de parole demeure également insatisfaisant parce que « les frontières d'échange peuvent fort bien passer au milieu d'un tour » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 225) comme nous l'avons aussi observé plus haut dans le balisage du corpus. Ainsi,

CJ7

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 : Sakura/ vous êtes responsable de : / du cahier / d'accord ?

le tour de parole 70 peut être segmenté (par les petits carrés noirs) en quatre interventions :

- la première intervention réactive clôt l'échange précédent,
- la deuxième intervention annonce l'ouverture d'une autre en sélectionnant l'apprenante Sakura, mais elle est abandonnée,
- la troisième intervention initie un nouveau thème, et s'adresse à l'ensemble des apprenants,
- et la quatrième intervention reprend l'initiative 2.

Du point de vue de la structuration interactionnelle, le niveau de l'intervention semble plus adéquat que le tour de parole. L'intervention est « la plus grande unité monologique<sup>228</sup> » (Traverso, 1996, 34), c'est-à-dire produite par un seul locuteur, et elle est constituée dans le modèle en rangs d'actes de langage<sup>229</sup>. Elle se définit par la fonction qu'elle occupe : soit initiative, soit réactive, comme nous l'avons montré dans la section précédente sur l'échange.

D'un autre côté, pourrions-nous considérer l'action décrite entre parenthèses (fermeture de la porte, rapprochement physique de Marinette vers les étudiants) comme une intervention non verbale ? Il nous semble plutôt que l'action non verbale est coordonnée à l'action verbale qui la suit, et donc la prépare en quelque sorte.

En outre, comme nous l'avons présenté dans l'extrait ci-dessus, l'intervention 70 serait composée de quatre interventions. Or, Vion (1992) fait remarquer qu'une intervention ne peut être composée d'unités de même rang, ou alors il faut remettre en cause l'analyse en rangs. Il propose que l'intervention soit composée d'actes initiatifs et réactifs et conditionne l'existence du tour de parole à la présence minimale d'une intervention initiative. Dans cette logique, le tour 70 est un tour de parole alors que les deux tours 68 et 69 précédents n'en sont pas. En fait, on voit les limites d'une structuration aussi poussée. Les analyses réalisées par Kerbrat-Orecchioni sont la plupart du temps des exemples où il n'existe qu'une seule intervention recouvrant un seul acte de langage. Elle s'en explique dans son ouvrage *Les actes de langage dans le discours* (2001, 61) au moment où elle traite de l'organisation des actes de langage au

---

<sup>228</sup> Mais pas pour autant monologique.

<sup>229</sup> La notion d'acte chez les interactionnistes diffère quelque peu de la notion d'acte de langage. Ils considèrent plutôt l'acte conversationnel, c'est-à-dire qu'à un énoncé du locuteur peuvent correspondre plusieurs actes, ou un acte peut être construit par plusieurs locuteurs, contrairement à la théorie des actes de langage.

sein de l'unité de l'échange. Elle suppose « pour simplifier [l'étude de l'acte et de l'échange] que toutes les interventions sont constituées d'un seul acte, autrement dit en laissant de côté les actes subordonnés ».

Mais dans les données authentiques, l'intervention est parfois longue. Faut-il pour autant l'abandonner ? Essayons de finir ce découpage. Dans le tour de parole 70, nous avons mis au jour quatre interventions (séparées par les carrés noirs). Nous trouvons maintenant cinq actes, séparés par des  $\blacklozenge$  :

70 E d'accord (RA referme la porte) bon  $\blacksquare$  $\blacklozenge$ / alors Sakura //  $\blacksquare$  $\blacklozenge$  (E s'avance vers les étudiants qui regardent les emplois du temps) ça va  $\uparrow$ / vous avez des questions ? non / ça va  $\uparrow$   $\blacklozenge$ / de toute façon / euh : la mairie/ pour la mairie/ nous allons / nous allons avec vous/ tous ensemble/ d'accord $\uparrow$ / nous vous emmènerons/  $\blacksquare$  $\blacklozenge$  euh : Sakura/ vous êtes responsable de : / du cahier / d'accord ?

- un acte 1 de confirmation qui se confond avec la première intervention,
- un acte 2 de requête (avortée) confondu avec l'intervention 2,
- un acte 3 de demande de dire,
- un acte 4 d'assertion/justification, les actes 3 et 4 formant l'intervention 3,
- un acte 5 directif de requête, confondu avec l'intervention 4.

Ce découpage peut paraître un peu excessif, mais nous avons poussé la logique du découpage jusqu'au bout pour mieux nous rendre compte des limites et de la rigidité qu'il entraîne. A vouloir construire un « meccano géant » (Vion, *op. cit.*, 166), on peut vite oublier que la structuration unique et figée entre en contradiction, à un certain niveau de description, avec la co-élaboration dynamique de l'interaction et des activités communicatives.

## 2.8 L'acte, unité bidimensionnelle

### 2.8.1 Acte de langage et acte interactif

Dans les différents modèles de structuration, l'acte se situe au niveau minimal. Nous adoptons le terme générique d'acte qui représente, dans le cadre de notre travail, une catégorie théorique. En effet, lorsque nous nommons notre objet “discours de prescription”, ne renvoie-t-il pas en premier lieu à l'acte de langage “donner un ordre”, “ordonner”, comme le suggère tout dictionnaire de langue ? Les consignes, les instructions ou les injonctions qui peuvent être distribuées en classe ont un enjeu actionnel fort et une double dimension : la consigne est elle-même un acte, avec une force illocutoire et un contenu propositionnel (l'acte de langage) et elle commande une

action que l'interlocuteur reconnaît ou non comme telle mais qui, d'une façon ou d'une autre, influence l'activité, le comportement du ou des locuteurs à qui elle s'adresse (l'acte interactif) et le déroulement de l'interaction<sup>230</sup>. Nous avons ici deux manières d'envisager le rang de l'acte.

L'acte de langage peut s'organiser séquentiellement, même s'il présente des problèmes de bornage, d'inventaire, de classification et de décompte (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Il est considéré, par les conversationnalistes, comme « l'unité minimale de la grammaire conversationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 229), soit unité constituante, puisqu'il forme le rang inférieur de l'intervention, elle-même constituant un échange, etc., mais non constituée. Tel que défini par Searle (1982), l'acte, ou le *speech act*, produit en langue, prend une valeur pragmatico-sémantique et est déterminé syntaxiquement et lexicalement. De cette façon, Searle établit une liste des principaux actes de langage, comme la catégorie des « directifs » pour ce qui nous occupe. Dans cette optique, l'unité de l'acte paraît primordiale pour la détermination des valeurs sémantico-pragmatiques que nous rencontrons à travers le flux des énoncés et des discours.

Pourtant, un même acte, directif par exemple, peut revêtir une valeur différente selon le contexte, selon sa localisation dans l'interaction. S'il est vrai que dans le contexte de classe, la catégorie des directifs est conventionnellement « attendue » compte tenu de la situation asymétrique de transmission des savoirs, elle n'exclut pas la possible négociation du caractère directif ou du contenu propositionnel de l'acte, voire l'émergence d'un conflit interpersonnel. A cet égard, la théorie des *speech acts* s'avère insuffisante, puisqu'elle les considère dans leur production individuelle et non coordonnée. Les actes produits en contexte (et en co-texte), en relation les uns avec les autres dans la séquentialité, beaucoup plus labiles, peuvent se doter de valeurs pragmatiques différentes et se transformer. Dans une perspective structurale, l'analyse séquentielle retient les actes de langage initiatifs et réactifs<sup>231</sup> et l'analyse hiérarchique, les actes subordonnés et les actes directeurs. Si nous reprenons notre exemple précédent CJ7-70, nous avons un acte réactif, les autres étant initiatifs (2, 3, 4, 5). L'acte directeur serait l'acte 5, celui de l'ordre donné à Sakura, entamé mais non poursuivi en 2. Les actes 3 et 4 sont enchâssés dans l'acte 5, parce qu'ils sont entourés

---

<sup>230</sup> Et cela par l'intermédiaire d'une opération de sémiotisation (linguistique en particulier), spécifie Kerbrat-Orecchioni (2005, 68).

<sup>231</sup> Kerbrat-Orecchioni (2001, 64) note que certains actes peuvent, selon le contexte, revêtir un aspect initiatif et réactif, comme l'assertion. Dans ce cas, ils sont dits bivalents.

des actes de requête. Quoi qu'il en soit, en discours et dans l'interaction, il n'est pas possible de se détourner de la dimension *processuelle* et séquentielle de l'acte. C'est pourquoi nous employons préférentiellement le terme d'*activité* de prescription<sup>232</sup>.

### 2.8.2 Acte langagier et non langagier

Nous avons interrogé la pertinence, en tant qu'unité, des interventions non verbales dans la section 2.6.2 sans pouvoir réellement statuer. Rappelons le tour de parole en question :

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 ?

Comment considérer ces segments non verbaux<sup>233</sup> dans le flux de l'interaction ? Si nous avons retenu comme critère de segmentation (de la séquence et de la phase) certaines manipulations d'objets, se peut-il qu'il en soit de même au niveau de l'acte ? Quel est le rôle de la fermeture de la porte et du rapprochement physique de Marinette dans le flux séquentiel des interactions ? Répondre à cette question implique de statuer sur le caractère sémiotique et communicationnel ou non de ces actes. De plus, notre observation flottante du corpus, et plus précisément notre intuition langagière, nous dit que certaines prescriptions, ou certaines actions faisant suite à des consignes sont de nature non verbales (pointer le doigt vers le tableau invite l'apprenant à lire ce qui est inscrit), mais sémiotiques (le signe de pointage est conventionnellement reconnu par les acteurs comme directif) et communicationnelles (de la sorte l'enseignant rend visible son intention de communication). En revanche, dans notre extrait CJ7-70, la fermeture de la porte est un acte ou un geste qui se sémiotise grâce à l'activité verbale de clôture de l'échange précédent, autrement dit grâce au co-texte. À ce titre, il n'est pas conventionnel ; il est donc non langagier. Il n'est pas non plus communicationnel. Il en va de même pour l'acte de rapprochement physique initiant un acte de demande. La distinction entre des consignes non verbales et les actes non verbaux de l'extrait est

<sup>232</sup> D'un point de vue méthodologique, nous adoptons en conséquence un mode d'analyse tantôt transversale du corpus lorsque nous focalisons sur les pratiques discursives de prescription propres à l'enseignant, tantôt longitudinale lorsque nous portons notre attention sur la dimension processuelle et interactionnelle.

<sup>233</sup> Remarquons ici un inconvénient de la transcription : elle présente les faits d'interaction et d'action de manière linéaire (un geste suit ou précède une parole sans que cela soit vrai dans la réalité).

celle qui existe respectivement entre un acte langagier<sup>234</sup> (conventionnel ou codique, linguistique ou non) et non langagier (non conventionnel).

Finalement, il semble que nous tombions en accord avec la segmentation, proposée par Kerbrat-Orecchioni (2005), de la plus petite unité en acte langagier et acte non langagier, déterminée sur le critère communicationnel et sémiotique.

Nous pourrions pousser plus loin encore le découpage, en nous “attaquant” aux unités linguistiques. Mais le lecteur aura perçu la difficulté de mettre sous le joug de la segmentation le matériau dynamique des interactions verbales et sociales. L’analyste est confronté incessamment à des soucis de “critérisation”. Toutefois, notre objectif n’était pas de dresser une théorie ou un modèle de segmentation, mais de proposer un découpage qui ne soit pas tout à fait aléatoire, de trouver une certaine rationalité dans nos choix.

## **Pour reprendre...**

Nous espérons avoir montré les principales étapes de transformation d’une somme de données enregistrées puis “apprivoisées”.

La première phase consistait à en faire un transcodage qui respecte non seulement le matériau verbal (fidélité) et ses caractéristiques, mais aussi les acteurs à l’origine de ces productions langagières (activité non verbale, traduction des propos en langue première, anonymisation), qui s’adapte aux besoins et aux exigences de notre recherche (efficacité) et qui amplifie, autant que faire se peut, la compréhension et l’interprétation des données (lisibilité). C’est ainsi que progressivement notre contact avec les données s’est fait plus aisé.

La deuxième phase primordiale de la constitution du corpus est consacrée à sa délimitation, établie selon des critères maîtrisés, ou, pour le moins, explicités. Il apparaît *in fine* que ce découpage s’appuie sur des critères variés, non exclusivement verbaux et interactionnels, malgré le risque de confusion que cela peut entraîner. De la sorte, nous avons tenté de concilier, pour certaines unités, les critères pragmatique (ou fonctionnel), interactionnel, thématique et didactique. Mais au-delà des niveaux segmentés, nous considérons que l’ordre séquentiel-hiérarchique de l’interaction est

---

<sup>234</sup> Nuançons cependant. Nous n’affirmons pas que toutes les consignes transmises de façon non verbale soient des actes langagiers conventionnels. Il serait sans aucun doute possible d’identifier des actes non conventionnels.

construit, pour les unités supérieures (de l'histoire interactionnelle à la phase), selon un principe de visée praxéologique, et, pour les unités plus petites (de l'échange à l'acte), selon le principe interactionnel de dépendance conditionnelle. Quoi qu'il en soit, notre objet d'étude, l'activité discursive et interactionnelle de prescription, se situe et se perçoit bien à partir de l'unité de la phase lorsqu'elle représente les jalons de la démarche didactique et pédagogique de l'enseignant. Et sa visibilité est optimisée dans les unités inférieures lorsqu'elle ne constitue qu'un acte langagier ponctuel. Ainsi, cet arpentage contribue à ériger notre objet en observable.

## CHAPITRE 3

---

### DEUX SITUATIONS DE CLASSE, UN REGARD TRANSVERSAL

**L**E CARACTÈRE ÉVOLUTIF de la constitution de notre corpus, depuis le DEA (corpus Japonais) jusqu'à la thèse (corpus Nouveaux Arrivants), a eu pour conséquence de mettre en rapport deux contextes didactiques différenciés, dont nous faisons, dans une première section, une brève présentation, en adoptant une progression *top-down* (de la situation sociale et institutionnelle générale vers la situation didactique particulière). Cependant, cette mise en relation n'est pas sans poser de problèmes, tant du point de vue épistémologique que méthodologique. Nous saisissons, dans la deuxième section, l'occasion de soulever ces questions et de proposer un *modus operandi*.

#### 1. Présentation des contextes de classe

Dans une perspective compréhensive, il semble nécessaire d'aiguiser au minimum notre connaissance du cadre dans lequel se déroulent les interactions-cours ainsi que l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde. Les paramètres de ce cadre recouvrent la situation spatio-temporelle et institutionnelle, les participants et leur profil sociolinguistique et psycho-social (motivations, attitudes, besoins et objectifs), les moyens pédagogiques à disposition, et, dans une perspective plus élargie, les composantes socio-culturelles de la situation didactique. Nous décrivons en quelque sorte ici ce qui préexiste à l'interaction. Ces éléments permettent de situer les interactions didactiques dans les dimensions de l'espace et du temps, de leur donner une épaisseur, et peuvent trouver leur pertinence dans l'analyse des productions et des interprétations langagières et interactionnelles.

## **1.1 Le corpus Japonais**

### **1.1.1 Le contexte institutionnel**

Nous avons recueilli les premières données dans une classe de français langue étrangère du Service des Relations Internationales de l'université d'Orléans en février 2000. Cette classe était constituée d'un groupe de Japonais venus de l'université d'Aïchi. Le séjour de cinq semaines (du 15 février au 20 mars) s'insérait dans un programme d'échanges universitaires. En effet, les deux universités sont liées par un accord d'échange et, chaque année, l'une envoie des étudiants français (qui apprennent le japonais) au Japon, et l'autre des étudiants japonais (qui apprennent le français) en France. Ceux-ci, durant leur séjour, suivent des cours intensifs de langue française, mais font aussi quelques visites touristiques dans l'Hexagone et sont accueillis par des familles françaises. Ils sont donc immergés dans la langue et la culture française durant ces cinq semaines. À l'Université, ils suivent 64 heures de cours, soit environ 12 heures par semaine. Les cours ont une durée de 1 heure et 30 minutes et se déroulent au sein d'une école d'ingénieurs du campus, dans des salles de classe spacieuses, aérées et bien équipées.

À l'arrivée des étudiants, les enseignants, à l'aide de tests écrits et oraux, évaluent le niveau de compétence de chaque étudiant et constituent des groupes de niveaux (2 groupes de 9 et 8 étudiants). À l'issue de ces cinq semaines, des tests sont à nouveau proposés et, selon les résultats, les étudiants reçoivent un certificat de stage.

Finalement, ce stage permet aux étudiants d'avoir un aperçu de la vie étudiante française et d'évaluer ou de trouver leur motivation réelle pour l'apprentissage du français. En effet, selon leurs motivations et leur réussite, ils ont la possibilité de venir passer l'année universitaire suivante à Orléans au département de Français Langue Étrangère de la faculté des lettres.

### **1.1.2 Les étudiants/apprenants**

Ils ont entre 18 et 20 ans. Pour chacun d'eux, c'est un premier séjour en France. Ils ont entamé au Japon des études de langue française, mais n'en sont qu'au début (environ 300 heures). Ce sont donc 17 étudiants faux-débutants, quinze filles et deux garçons, accompagnés par leur professeur japonais de français, qui sont accueillis à Orléans. Au Japon, selon les informations que nous avons pu glaner auprès de leur professeur, on leur enseigne le français à travers des textes littéraires ou des contenus

grammaticaux, par une pédagogie du modèle et une méthode répétitive. Ils ont une approche essentiellement écrite. En outre, bien qu'au Japon ils aient des contacts avec la langue française, celle-ci n'en reste pas moins pour eux, une langue "lointaine". Cela étant, ils connaissent la langue anglaise qui peut constituer une aide. Enfin, leur rapport à la langue est un peu difficile à cerner, mais on peut présumer une certaine attirance pour la langue/culture française. À ce sujet, Ishikawa (2004) a réalisé une étude à l'université de Yokohama-shi (Faculté d'Etudes de Cultures Internationales, étudiants en première année) sur la motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue française<sup>235</sup>. Selon son étude effectuée en 2002, 18 % des étudiants interrogés ont choisi le français parce qu'ils le considèrent utile, en tant que langue internationale, 16 % l'ont choisi pour leur intérêt pour la France, et 25 % déclarent préférer le français aux autres langues proposées ou avoir fait leur choix par dépit. Cependant, cette préférence semble contredite par une deuxième enquête, menée dans les mêmes conditions<sup>236</sup> et dans laquelle 54 % des mêmes étudiants déclarent « qu'ils n'auraient pas néanmoins choisi le français si la deuxième langue n'était pas obligatoire », contre 45,5 % qui l'auraient choisi de toute façon. Ishikawa (2004, 4) ajoute :

En effet, le français n'est pas une langue fortement liée au quotidien des apprenants japonais qui habitent au Japon : on n'a pas beaucoup d'occasions de rencontrer des Français, même dans des grandes villes comme Tokyo, et donc on n'a pas beaucoup d'occasions de pratiquer cette langue en dehors de la classe de langue. Pour les apprenants universitaires de français résidant au Japon, la première occasion de le pratiquer est, dans la plupart des cas, lors d'un voyage effectué pendant les vacances universitaires ou à la fin de leurs études. Ils ont alors l'occasion de pratiquer le français, par exemple, avec un vendeur de magasin de souvenir ou avec un employé d'un office de tourisme. Ainsi pour un nombre important d'apprenants japonais, le français n'est-il pas une langue réservée à la littérature, mais avant tout une langue qu'il est nécessaire de comprendre ou de pratiquer, ne serait-ce que pour un voyage en France.

Les raisons de l'apprentissage semblent plutôt stratégiques (d'un point de vue curriculaire), voire fonctionnelles ou culturelles. Mais, selon Ishikawa (2006, 141), « l'enseignement actuel du FLE au Japon se fonde largement sur le système éducatif traditionnel, ce qui crée [...] le clivage entre les motivations des apprenants et l'enseignement offert : les apprenants s'intéressent plutôt aux aspects utilitaires et socioculturels de la langue, alors qu'institutionnellement, on ne leur propose pas de

<sup>235</sup> Le français constitue généralement la deuxième langue étrangère au Japon et son apprentissage débute souvent à l'Université.

<sup>236</sup> Université de Yokohama-shi, étudiants de la faculté d'études de cultures internationales, en 2002, sur le même échantillon d'étudiants, au même moment que l'enquête 1.

cours de civilisation ». On peut estimer alors que ce type de séjour linguistique pallie l'absence de cours à visée culturelle.

### **1.1.3 Les enseignants**

Parmi les sept enseignants du stage, nous n'avons enregistré que deux d'entre eux : Thierry et Marinette. Ils ont respectivement 30 ans et 55 ans. Thierry est doctorant et assure des vacances dans différents établissements d'enseignement. Seule Marinette est titulaire en poste au service des Relations Internationales et responsable pédagogique des cours de français langue étrangère qui y sont dispensés. Tous deux possèdent une maîtrise de Français Langue Étrangère et une expérience du FLE, mais rarement à l'étranger. Aucun d'entre eux ne parle le japonais et leur connaissance de la culture se limite aux contacts créés par l'échange instauré depuis quelques années.

### **1.1.4 Le travail de classe : contexte didactique et pédagogique**

L'objectif de ce stage intensif est de fournir aux étudiants les outils langagiers nécessaires en situation de communication quotidienne, mais il leur offre surtout l'occasion d'entrer en contact plus étroit et de s'immerger dans la société française durant quelques semaines. En réalité, cette immersion est partielle, puisque les étudiants partagent de nombreux moments entre eux. Pour optimiser l'apprentissage de la communication orale en français, les enseignants disposaient d'une salle vidéo, de rétro-projecteurs, de magnétophones et d'un laboratoire de langue.

Le matériel didactique est composé essentiellement de la méthode *Champion pour le Delf 1* (1999) constituée du manuel de l'élève, du cahier d'exercices et des cassettes audio ; les cours ont été quasi totalement organisés autour de celle-ci. En effet, le fractionnement des compétences à aborder a été établi selon l'organisation des séquences du manuel. Par exemple, les étudiants avaient un cours intitulé "Exercices", un autre appelé "Écrit", un autre "Oral", etc., autant d'appellations correspondant aux différentes séquences, très délimitées typographiquement, des unités didactiques du manuel. Par exemple,

la première séquence, à dominante « oral », propose un dialogue entre des personnages. Ce support oral est suivi d'exercices de grammaire qui reprennent ou approfondissent le (ou les) point(s) de grammaire et le (ou les) acte(s) de parole présenté(s) dans les dialogues. La deuxième séquence, à dominante « écrit », présente un document reprenant la même thématique que le contenu du dialogue. (Monnerie-Goarin, Siréjols, 1999, 2)

Le groupe 1, plus faible, commençait le manuel à l'unité 1 jusqu'à l'unité 5 et le groupe 2, plus débrouillé, débutait à l'unité 7.

Par ailleurs, l'après-midi était consacré à des activités plus "récréatives", comme le théâtre ou la chanson.

Notre corpus clos est donc constitué d'un cours Écrit (Unité 9 du manuel), d'un cours Oral (Unité 7 du manuel, le premier du stage), d'un cours de théâtre (le premier du stage) et d'un cours de phonétique corrective en laboratoire de langue.

Malgré le rôle central de la méthode, les cours étaient parfois agrémentés de documents-soutiens authentiques (magazines, publicités audiovisuelles dans les cours de conversation, reproduction de tableaux, ...). Mais les objectifs d'apprentissage, le traitement et la progression des contenus étaient fondés sur ceux du manuel.

## 1.2 Le corpus Nouveaux Arrivants

### 1.2.1 Le contexte institutionnel

Un an après le recueil en université, nous avons entamé un deuxième recueil, en collège de ZEP<sup>237</sup>, dans une ville nouvelle de la banlieue orléanaise. Il s'est déroulé en janvier 2002 pendant un mois environ. Les classes enregistrées se composaient généralement d'une dizaine d'élèves. Le collège existe depuis 1971, mais a été reconstruit et inauguré en 1999. En 2001, il compte 416 élèves<sup>238</sup>, dont 70 % environ sont d'origine étrangère, 36 enseignants et presque autant de personnel non enseignant. La ville nouvelle dispose de trois collèges, dont chacun a développé des pôles différenciés de compétences. Le collège concerné accueille les migrants, les deux autres accueillant l'un les sections d'enseignement SEGPA<sup>239</sup> et l'autre, les élèves possédant un handicap moteur ou mental léger<sup>240</sup>. Les projets d'établissement des trois collèges sont rédigés collégialement et sont axés sur la prévention de la violence, la citoyenneté, la santé, le développement du français comme langue/culture et sur l'aide aux élèves sous toutes ses formes.

---

<sup>237</sup> Zone d'Éducation Prioritaire. On parle maintenant de REP : Réseau d'Éducation Prioritaire. La ZEP en question existe depuis 1999.

<sup>238</sup> Nous recourons ici au terme d'« élève », préférentiellement à celui d'apprenant, puisque nous projetons un regard institutionnel et non didactique sur cette situation d'enseignement.

<sup>239</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

<sup>240</sup> Cela implique que les migrants des deux autres collèges viennent suivre des cours de FLE dans le collège où nous avons effectué le recueil.

Au moment des enregistrements, la classe accueillant les nouveaux arrivants n'avait pas de statut administratif officiel<sup>241</sup>. Les heures de français langue étrangère, prévues par le principal de l'établissement, ont néanmoins été accordées par le rectorat.

La scolarisation des élèves nouvellement arrivés dans le système éducatif français est en quelque sorte cadrée par une circulaire ministérielle parue au Bulletin Officiel en avril 2002. Celle-ci préconise des orientations concernant l'accueil et l'intégration de ces élèves et fixe des objectifs comme « la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation », « facteur essentiel de [l'] intégration ». Elle notifie également qu'« assurer les meilleures conditions [de cette intégration] est un devoir de la République et son école »<sup>242</sup>. L'intégration est donc fortement liée à la langue pour les autorités compétentes.

La scolarisation s'organise selon différents dispositifs. « [D]es structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire » (*ibid.*). On en distingue généralement trois au collège. Outre leur inscription administrative et leur intégration dans une classe ordinaire correspondant à leur âge « scolaire », les élèves sont regroupés, soit dans une classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA), soit en classe d'accueil ordinaire (CLA), soit dans des cours de rattrapage intégrés (CRI) ; l'objectif étant, quel que soit le dispositif, que les élèves rejoignent le plus rapidement possible et définitivement la classe ordinaire. Les conditions de scolarisation et d'enseignement pour chacun de ces dispositifs sont synthétisées dans le tableau suivant.

---

<sup>241</sup> Aujourd'hui le collège dispose d'une classe d'accueil selon les dispositions prévues par la législation.

<sup>242</sup> Circulaire « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » n°2002-100 du 25 avril 2002.

	Dans le collège	Dans la classe
<b>CLA-NSA</b> <b>CLA</b>	Classe indépendante et permanente le plus souvent. Les élèves quittent la classe lorsqu'on considère qu'ils ont atteint un niveau leur permettant de suivre les cours normaux du collège.	Un ou plusieurs enseignants assurent tous les cours dans les disciplines principales (langue française, histoire, mathématiques, géographie, etc.) de manière transversale si possible (classe fermée). Ou L'enseignant travaille essentiellement la langue française (horaires renforcés en français), mais pour des élèves d'une même classe, de même niveau scolaire. Les autres disciplines sont suivies dans la classe de rattachement (classe ouverte).
<b>CRI</b>	Classe regroupant à différents moments de la semaine et pour un certain nombre d'heures (autour de 10 heures/semaine) des élèves de différents niveaux pour apprendre la langue française (de scolarisation).	L'enseignant travaille essentiellement la langue (horaires renforcés en français) mais pour tous les élèves regroupés du collège ou même de différents établissements.

Les dispositifs sont aménagés en fonction des conditions locales. D'une ville à l'autre ou d'une circonscription académique à une autre, ils diffèrent. Dans le collège qui nous concerne, et au moment du recueil, les cours de français relèvent du cours de rattrapage intégré (CRI) et fonctionnent uniquement sur le budget du collège et l'investissement des équipes éducatives. Les élèves suivent la plupart des cours ordinaires, mais un enseignement de français renforcé a été aménagé dans leur emploi du temps (pendant les enseignements de sciences humaines ou de français plus spécifiques). La circulaire ministérielle précise toutefois que « l'horaire scolaire total doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux ».

Une seule enseignante est chargée de cet enseignement réparti selon trois groupes, déterminés en fonction des contraintes d'emploi du temps des trois collèges, et des niveaux de compétence langagière en français. Ils se répartissent comme suit :

- Groupe 1 : élèves des trois collèges confondus, peu débrouillés,
- Groupe 2 : élèves des trois collèges, plus avancés,
- Groupe 3 : élèves du collège où se déroulent les cours, tous niveaux confondus.

Au moment de l'entretien réalisé avec l'équipe d'encadrement en mai 2002, 26 élèves étaient intégrés à ces classes.

Chaque semaine, cinq heures sont consacrées à l'apprentissage de la langue pour les débutants, quatre heures pour les plus avancés. Les élèves du collège accueillant ont bénéficié de 3 heures supplémentaires, financées par le collège lui-même. Le principal ne voulait pas priver de ces heures l'enseignement de certaines disciplines

comme les mathématiques et l'EPS. Cela explique sans doute que les élèves aient un cours de FLE/S durant 3 heures, le vendredi après-midi.

Enfin, cette classe n'a pas vraiment la reconnaissance qu'elle devrait avoir au sein de l'établissement. Certains enseignants ne la considèrent que comme du soutien scolaire et les problèmes scolaires vécus par certains de ces jeunes gens sont parfois complètement ignorés. Raja, l'enseignante du CRI, nous a fait part, à ce sujet, du fait que, plusieurs mois après la rentrée, elle avait appris à une enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre, la présence d'une élève étrangère dans sa classe. Ainsi, dans les classes ordinaires, « les jeunes migrants sont souvent perçus comme étant muets, voire invisibles » (Schiff, 2001, 91-92). Cependant, d'autres enseignants suivent les progrès de ces élèves avec circonspection.

### **1.2.2 Le contexte sociolinguistique**

La plupart des apprenants viennent du Maghreb et en particulier du Maroc. On compte deux élèves turques, dont une kurdophone, une élève russe, une élève allemande, une élève iranienne et deux élèves algériens. Les 18 autres élèves sont marocains provenant de toutes les régions du Maroc, mais plutôt de zones périurbaines, comme la grande banlieue de Casablanca. Certains groupes de niveaux sont parfois exclusivement marocains. Ils ont tous été scolarisés de façon régulière dans leur pays d'origine, sauf pour l'élève kurdophone. Les élèves ont par conséquent presque tous acquis une culture scolaire, mais qui semble, selon les entretiens avec certains d'entre eux, assez éloignée de celle du collège en France.

À leur arrivée, les groupes de niveaux ont été formés en fonction des compétences en langue française et non en fonction de leur classe d'âge. Ils ont entre 13 et 16 ans. Un élève de sixième peut s'asseoir en classe à côté d'un élève de troisième, ce qui ne paraissait pas gênant ni discriminant pour les élèves eux-mêmes. Ce qui l'est davantage aux yeux de certains d'entre eux, c'est bien plutôt leur langue et leur culture d'origine. Ainsi, face à la présence et l'usage de l'arabe dialectal dans la classe, l'élève turcophone, à plusieurs reprises lors de notre recueil, se démarque en signalant à ses camarades ou à l'enseignante qu'elle n'est pas marocaine.

Les raisons de leur venue en France sont, pour tous, des raisons économiques, professionnelles, ou politiques (kurdophone) et la plupart ont déjà des attaches dans la région. Ils sont arabophones, souvent berbérophones (pour moitié des élèves en

entretien) ou ont parfois une compétence dans d'autres langues comme le kabyle. En tout état de cause, à leur entrée au collège et en CRI, la plupart d'entre eux sont déjà bilingues, voire plurilingues. Leurs représentations et leurs attitudes par rapport aux langues mériteraient d'être mieux connues, mais on peut estimer, au vu des prises de parole nombreuses en arabe dans la classe de français langue étrangère/seconde, au vu de la référence aux cours d'arabe dans leur conversation, et des sollicitations en arabe pour l'intercompréhension<sup>243</sup> auprès de l'enseignante, elle-même arabophone, que la langue première leur assure une sécurité linguistique qu'ils n'ont plus avec le français. Dans les cours du cursus normal, ils déclarent avoir des difficultés, voire ressentir une certaine insécurité linguistique et psychologique, pour s'exprimer en français devant des Français<sup>244</sup> (en dehors de leur professeur en CRI) ou dans les autres cours, où les enseignants parlent et « expliquent français-français » et où certains élèves se sentent assez mal à l'aise : « dès fois le prof il parle avec des mots difficiles compliqués », « dès fois j'ai honte de demander au prof – il y a des profs qui sont durs, j'ai un prof en histoire je pouvais pas parler », « j'ai peur de demander quelque chose », « c'est difficile la classe de français en 4<sup>ème</sup> ». Les conséquences de cette insécurité se lisent aussi dans les cours de FLE où l'usage de l'arabe est permis. Ainsi, certains apprenants tentent de monopoliser la parole à tout instant, en arabe et en français, quand d'autres font preuve d'une grande réserve et demeurent muets. L'enseignante, Raja, est une jeune femme d'origine libanaise. En 2002, elle venait d'obtenir son diplôme de maîtrise FLE. Elle a suivi antérieurement des études de langue. Son parcours scolaire et personnel mérite d'être souligné, compte tenu du contexte étudié. En effet, elle est arrivée en France à l'âge de 14 ans, alors que le Liban était en guerre. Elle a donc pour ainsi dire traversé des difficultés similaires aux élèves qu'elle avait en charge. L'enseignement constitue, au moment du recueil, sa principale activité et, à l'exception de quelques heures dispensées ailleurs, ce poste représente sa première vraie expérience.

---

<sup>243</sup> Cela ne concerne pas tous les élèves, mais une grande partie. Touria, kabylophone, par exemple, déclare ne jamais parler arabe dans la classe, parce qu'elle ne « sait pas bien parler l'arabe » et peut-être aussi pour des raisons identitaires.

<sup>244</sup> Par exemple, lors de l'entretien, Jalil nous prévient dès son entrée dans la pièce : « je comprends pas bien le français » et lorsque nous lui demandons quelle(s) langue(s) il parle, il nous répond « l'arabe, c'est tout ».

### 1.2.3 Le travail de classe : contexte didactique et pédagogique

L'équipe d'encadrement, au cours de notre entretien, nous a fait part de ses exigences par rapport à la classe des nouveaux arrivants. Elles sont d'ordre pédagogique, éducatif et linguistique. Il s'agit pour ces jeunes gens « d'acquérir des compétences pour suivre un enseignement dans toutes les disciplines en fonction du passé scolaire de chacun »<sup>245</sup>.

L'enseignante recrutée a choisi, à son arrivée en 2001, de travailler à partir d'un matériel pédagogique du français langue étrangère, la méthode *Libre Échange 1* (1991). Les élèves ont cette méthode avec eux pour l'année (manuel et cahier d'exercices). *Libre Échange* est destiné à un public adulte ou jeune adulte et « propose un enseignement / apprentissage du français à partir de situations communicatives à visée fonctionnelle dont le contenu linguistique est prévu pour une première année d'études soit en milieu scolaire, soit en formation continue pour adultes. » (p. 3). On peut se demander ce qui a motivé le choix de ce matériel. L'objectif premier de l'enseignante était sans doute de faire acquérir une langue de communication aux élèves avant l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers plus concordants avec l'univers et les exigences scolaires. Mais elle travaille également, en particulier le vendredi avec le groupe 3, avec la méthode *Tempo 1* (1996), autre méthode de FLE pour jeunes adultes. L'enseignante reprographie alors des activités du manuel et réalise un montage d'activités. Les objectifs et les contenus sont donc ceux déterminés dans la méthode. De façon générale, la compréhension est privilégiée dans tous les cours.

Il va sans dire que le contexte de migration, voire de déracinement, doublé d'une situation économique en France peu favorable, dans lesquels évoluent certains de ces nouveaux arrivants, du moins dans les premiers mois de leur installation et de leur scolarisation, est sans commune mesure avec le contexte d'apprentissage académique, mais plutôt récréatif, offert aux étudiants japonais venus découvrir la France. Pour les premiers, plus jeunes, l'enjeu des apprentissages est capital. Pour les seconds, l'enjeu académique reste faible.

Tentons de poser maintenant un regard méthodologique sur ces deux situations.

---

<sup>245</sup> Il s'agit d'un extrait de l'entretien réalisé avec la principale adjointe du collège.

## 2. Un regard croisé sur ces deux contextes de classe

Comment mettre en relation deux situations d'enseignement que tout sépare, et en premier lieu les enjeux d'apprentissage ? Notre démarche n'est pas de décrire un fonctionnement discursif ou interactionnel propre à la prescription dans un contexte puis de le vérifier dans l'autre ou d'en observer les variations. Elle procède davantage de la mise en évidence des pratiques et des conduites telles qu'elles apparaissent dans l'une et l'autre situation, en tenant compte des caractéristiques de chacune d'elles. Cependant, il faut reconnaître que, au commencement de notre recherche, le corpus Nouveaux Arrivants a été recueilli dans cette optique de comparaison ou de confrontation. Nous souhaitons conserver au corpus Japonais son caractère de référent et observer puis vérifier, au travers d'activités didactiques similaires, quel type de prescription avait cours dans une classe autre. Or, dès les premières analyses, nous avons considéré l'un comme l'égal de l'autre contexte, et effectué des observations d'égale profondeur. L'objectif contrastif s'est alors estompé de lui-même. D'autre part, comparer aurait été méthodologiquement dangereux, puisque les paramètres qui définissent les deux situations, comme le statut de la langue – pour ne prendre que celui-ci – varient trop. À cet égard, la démarche contrastive en analyse du discours, préconisée par Moirand (1992), au sujet des discours dans différentes langues, implique de neutraliser des points d'invariance avant d'envisager des points de variation<sup>246</sup>. Appliquée à nos corpus, la tâche paraît ardue et nous éloigne de notre intérêt. Est-ce à dire pour autant que notre objectif descriptif appliqué à deux situations que beaucoup de paramètres opposent nous condamne à demeurer dans l'anecdotique ?

Dans cette optique, la démarche de Dabène (1990) nous semble précieuse et son choix en faveur d'une didactique de la variation nous éclaire. En effet, pour « montrer que la classe de langue est à la fois multiple et unique », elle opte, avec ses collègues, « pour trois études focalisées sur un aspect particulier appréhendé à travers trois situations distinctes veillant ainsi à ne pas neutraliser les particularités des classes » (p. 4) et choisit de « placer au centre de la réflexion didactique la

---

<sup>246</sup> Il existe au moins un point commun incontestable entre les deux situations d'enseignement : on y prescrit du faire et du dire. D'ailleurs, existe-t-il une situation d'enseignement dans le monde où l'expert ne prescrit pas au non expert ? Et même les pédagogies les moins directives se dispensent-elles de prescriptions ?

variable « modes de transmission du savoir » (p. 17)<sup>247</sup>. De la même façon, nous pensons qu'il est possible de mettre en évidence des « pratiques de transmission »<sup>248</sup> en s'appuyant sur des contextes différenciés, à condition de les mettre en valeur, en corrélation avec leurs spécificités. Notre objectif vise à éclairer deux situations éducatives où on prescrit, à comprendre des manières de faire issues de contextes précis. Et si l'inclination à la comparaison est inévitable, elle constitue un facteur de stimulation, de découverte et d'ouverture. Dès lors, la mise en regard exige de fonder son cadre d'analyse sur les observations et bien souvent d'en aiguïser les catégories d'analyse. Elle est, selon l'élégante formule de Grosjean et Lacoste (1999, 64), une « sorte d'aiguillon de la perception du chercheur ».

L'analyse, se faisant sur deux contextes, conduit à envisager davantage de facettes de l'activité de prescription. Ce positionnement est, selon notre avis, en adéquation avec la démarche ethnographique dans laquelle nous nous inscrivons. Enfin, étudier les conduites localisées de prescription nous amènera, nous l'espérons, à prendre de la distance et à esquisser des modes, des styles ou des principes de fonctionnement de cette activité discursive et interactionnelle. Ainsi, nous pensons que nos choix et notre démarche ne se dérobent en aucun cas aux exigences de scientificité.

---

<sup>247</sup> Toutefois, ce choix méthodologique d'une étude polyfocalisée sur un aspect particulier de l'activité d'enseignement, pourra parfois donner au lecteur l'impression d'une redondance dans les extraits analysés, l'impression de voir surgir dans l'analyse les mêmes extraits de corpus, les mêmes consignes. Mais il ne nous semble pas qu'une plus grande extension du corpus (à d'autres activités de classe, à d'autres classes) aurait empêché ce travers. Nous assumons les qualités et les défauts de notre positionnement méthodologique.

<sup>248</sup> Définies comme des « pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'appropriier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel, 2002a, 156).