

**Martine FANDIO NDAWOUO**  
Université de Buea, GRIAD

**Nathalie FIKACK**  
Université de Buea

## **Espaces subjectifs du discours : l'implicite des actes de langage de l'enseignant et implications pédagogiques en classe de FLE**

Article reçu le 14.07.2018 / Modifié le 06.11.2018 / Accepté le 11.12.2018

### **Résumé**

Cette étude interroge les actes de langage de l'enseignant de FLE en situation de classe, en posant que le discours pédagogique qui sert de passerelle pour la construction du savoir multiple (Cuq, 2003) charrie parfois l'implicite qui se révèle comme un élément perturbateur dans la construction desdits savoirs. À partir de la notion d'espace discursif (Pop, 2000), l'analyse décrypte la complexité des liens qui se tissent entre enseignant et apprenants et montre ce que peuvent produire, pour l'étude du discours de classe, les effets de certains actes de langage en termes de déliquescence du savoir cognitif et d'altération des liens entre partenaires du système d'apprentissage. Au-delà de ces enjeux cachés, l'étude invite, pour la réussite du contrat didactique, à la prise en compte de stratégies appropriées pour un discours « surveillé », plus à même de développer les thèmes interpersonnels (niveau relationnel) capables de faire acquérir des thèmes langagiers (niveau cognitif).

**Mots-clés :** Actes de langage, implicite, espace discursif, construction des savoirs, FLE.

### **Subjective Spaces of Discourse: The Implicitness of Teacher's Speech Acts and its Pedagogical Implications in FFL Classroom**

#### **Abstract**

This research questions the speech acts of the teacher of the French as Foreign Language in class. It postulates that the pedagogical discourse that serves as a bridge for the construction of multiple knowledge (Cuq, 2003) sometimes carries implicit that reveal itself as a disruptive element in the construction of such knowledge. Inspired by Liana Pop's notion of "discursive space" (Pop, 2000), the study decrypts the complexity of the teachers and learners relationship. It thus shows the damaging effects of certain speech acts in terms of deliquescence of cognitive knowledge and alteration of links between partners in the learning process. Beyond the revelation of these hidden matters, the study furthermore draws the attention of all actors of the teaching-learning process to a key fact that: to be successful, a didactic contract must put in place appropriate discourse that helps develop interpersonal themes (relational level) and boost the acquisition of language themes (cognitive level).

**Keywords:** Speech acts, implicit, discursive space, knowledge construction, FFL.

#### **Pour citer cet article :**

FANDIO NDAWOUO Martine et FIKACK Nathalie (2018). Espaces subjectifs du discours : l'implicite des actes de langage de l'enseignant et implications pédagogiques en classe de FLE. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 33-53. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/FandioNdawouo-Fikack.pdf>

#### **Pour citer le numéro :**

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

## Introduction

Toute situation d'apprentissage met ensemble trois relations : la relation didactique (enseignant→savoir); la relation pédagogique (enseignant→apprenants) et la relation d'apprentissage (apprenants→savoir). Le contenu de la formation modèle l'apprenant à un triple niveau (Cuq, 2003) et le dispositif mis en place ne développe pas seulement des potentiels pour la transmission des savoirs cognitifs. Il dote l'apprenant, au-delà de cette logique de contenus qui cultivent l'esprit, d'un ensemble de comportements qui caractérisent sa manière singulière d'approcher le monde en même temps que d'un ensemble d'habiletés acquises susceptibles de faciliter son intégration dans les sous-mondes spécialisés. La relation qui s'établit ainsi entre l'enseignant et l'apprenant n'est pas seulement un rapport à la langue, elle est aussi un rapport au sensible.

En scrutant les relations didactique et pédagogique, Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 33) souligne que « dire c'est faire autre chose que ce qui est dit, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre ». En situation d'apprentissage, l'apprenant est parfois amené à déterminer ce non-dit du dit pour construire par lui-même le savoir envisagé. Le non-dit du discours de l'enseignant, quand il est attesté, n'est pas sans conséquence sur le relationnel qui unit l'enseignant à l'apprenant dès lors que les deux partenaires de l'échange communicatif investissent un même champ social en y affichant certains comportements et attitudes qui sont susceptibles de conditionner la qualité du processus d'apprentissage et même l'appropriation de l'espace social. L'on peut ainsi mesurer combien importants et déterminants sont les discours de l'enseignant en tant qu'actes de langage dans la formation des apprenants et même dans l'édification de leur personnalité au double plan individuel et social. À partir de la problématique de l'implicite du discours de classe comme élément perturbateur dans l'acquisition des savoirs, nous posons comme hypothèse à cette étude que certains types d'actes de langage de l'enseignant compromettent l'interaction et partant, la construction des savoirs et des savoir-être pendant le processus d'apprentissage. L'analyse porte ainsi sur les actes performatifs de l'enseignant en classe de Français Langue Étrangère (FLE) en termes d'impact, du moment où ces discours, objets socio-historiquement marqués, sont susceptibles de conditionner la réussite du projet éducatif visé par la formation.

La notion d'« espace discursif » (Pop, 2000), nous a semblé appropriée pour aider à concilier la pluralité des approches pragmatiques (énonciative, interactionnelle, conversationnelle, la théorie de l'implicite) et didactiques (béhavioriste, socioconstructiviste) que l'étude engage. Cette notion,

appliquée ici au discours de classe en tant qu'espace subjectif, est une approche unifiée, en termes de ce qui a souvent été appelé « plan d'énonciation » (Pop, 2000, p. 1). Elle a l'avantage d'ancrer l'analyse de la langue et de la signification dans la prise en compte de la parole du locuteur comme « une véritable action, comparable à une action matérielle réalisée par exemple avec la main » (Blanchet, 1995, p. 30). Ce faisant, les actes de langage sont appréhendés, dans cette perspective, comme un réseau d'artifices qui forment l'apprenant.

## 1. Cadre théorique et méthodologique

La notion d'espaces discursifs réfère à « un lieu d'activation d'un type d'information sur la pluralité d'informations qui se manifeste dans le discours et qui est constitutive de ce qu'on appelle «hétérogénéité discursive» (Pop, 2000, p. 7). Les espaces discursifs sont formellement révélateurs de l'hétérogénéité en ce qu'ils permettent de déceler autant le travail de la subjectivité dans le langage que celui du langage dans la subjectivité : il n'y a pas de langage sans subjectivité, essentiellement variable selon la sensibilité de l'émetteur. Du lien du langage à la subjectivité est ainsi induit le lien du discours à l'hétérogénéité. Authier-Revuz, Doury et Reboul-Touré (2004) établissent une distinction entre hétérogénéité « montrée » et hétérogénéité « constitutive ». L'hétérogénéité est « montrée » si elle est manifeste sur la chaîne discursive et correspond alors à la présence localisable d'un discours autre dans le fil du texte. Cette forme produit des ruptures observables en termes d'incorporation graphique ou intonative au fil (guillemets, italique, intonations spécifiques), de constructions intégrées (« le détour méta-énonciatif » de type « ce que j'appelle x », « ce qu'on pourrait appeler x ») ou encore de double construction (incises interrompant le déroulement syntaxique). L'hétérogénéité est par contre « constitutive » si elle n'est pas directement observable de l'énonciation, mais est présente à l'œuvre de façon permanente. Avec cette forme, le discours est alors dominé par l'interdiscours et n'est pas seulement un espace où viendrait s'introduire de l'extérieur, un discours autre, il se constitue indépendamment de toute trace visible de citation ou d'allusion.

À la suite de Authier-Revuz (1998, 2002), les recherches sur le discours accordent une attention non négligeable à une autre forme d'hétérogénéité dite discursive: l'affectivité. Donnée comme un sujet cher depuis toujours aux approches linguistiques et stylistiques, l'affectivité se révèle aussi constitutive d'un espace « subjectif » du discours, parce que marque de cette présence implicite de l'Autre dans le discours, pour laquelle il a fallu attendre Bakhtine pour enfin apprécier sa portée dans les recherches en Analyse du Discours : « Avoir un destinataire, s'adresser à quelqu'un, est une particularité **constitutive** de l'énoncé, sans laquelle il n'y a pas, et il ne

saurait y avoir, d'énoncé » (Bakhtine, 1984, p. 307) (c'est nous qui soulignons). Pop (2000) montre en effet que tout énoncé lie un ensemble de signes à un domaine d'objets et une position du sujet. Et aucun énoncé n'apparaît hors d'un champ énonciatif dans lequel son statut est délimité. Celui-ci se caractérise par sa place dans ce champ, par les rapports logiques, temporels, argumentatifs qu'il entretient avec d'autres énoncés. Deux voix et deux voies vont alors se faire découvrir dans tout discours : celle de l'allocutaire et celle d'autres discours d'une part ; le dialogisme, et l'intertextualité<sup>1</sup> d'autre part. Ces marqueurs d'opérations discursives occupent tous les espaces subjectifs. Pop (2000) en distingue neuf au total : descriptives, métadiscursives, subjectives, paradiscursives, interpersonnelles, interdiscursives, présuppositionnelles, prosodiques et intersémiotiques. Parmi cette pléthore d'espaces subjectifs, nous nous intéressons dans cette étude aux opérations discursives subjectives.

### 1.1. Espace discursif, espace subjectif et hétérogène

Les discours, qu'ils soient oraux ou écrits, sont en réalité, tous hétérogènes (Bakhtine, 1984). Même certains langages non naturels, tels les raisonnements logiques et scientifiques qui sont supposés être marqués du sceau d'une certaine objectivité sont, à l'analyse, teintés de subjectivité. On ne saurait parler pragmatiquement de discours neutres, logiquement purs donc. Pour ce qui est des discours spontanés dont le discours de classe, le travail de mise en forme qu'ils subissent de la part des locuteurs laisse en principe plus de traces énonciatives que celui que subissent généralement les discours planifiés ou écrits, du moment où le poids du contexte confère à tout discours plusieurs niveaux de signification.

Dans cette perspective, l'échange verbal ne repose plus seulement sur la combinaison d'un lexique et d'une syntaxe, mais aussi sur le sens des énoncés. Même si la langue offre à des interlocuteurs la possibilité de s'exprimer de manière explicite, ces derniers ont souvent recours, dans certaines situations de communication, aux formulations indirectes pour exprimer leur pensée ou pour faire passer un message ou un point de vue. Ainsi se justifie par exemple la théorie de l'implicite qui permet de comprendre que la communication proprement dite se réalise en une chaîne (verbale) dont les maillons sont constitués d'au moins deux locuteurs qui tâchent de s'écouter d'une manière vigilante avec l'intention de s'entendre mutuellement d'une manière correcte et exhaustive. Selon Lalaoui-Chiali (2008, p. 123), « on nomme sens implicite tout sens qui n'est pas directement lié au signifiant d'un message, mais qui est anticipé, prémédité, à partir des

---

<sup>1</sup> Elles se confondent jusqu'à un certain point dans le concept de polyphonie. Mais ce concept sera aussi utilisé par O. Ducrot pour parler de la multiplication des voix du sujet parlant.

signifiés normalement associés audit message ». Le sens implicite est donc tout ce qui dépasse le signifiant d'un message ou le sens littéral de l'énoncé. L'extraction d'un contenu implicite exige du décodeur un surplus de travail interprétatif. En bref, l'implicite montre que le langage n'est pas transparent. Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 6) souligne en effet « que les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous-entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés, et qu'ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionnelle ». Dans une situation de classe par exemple, comprendre correctement la partie elliptique du discours, nécessite un effort particulier à la fois linguistique et interprétatif du co-énonciateur. Au prisme de la théorie de l'implicite, on comprend que des contenus dérivés peuvent se greffer sur le contenu littéral d'un énoncé (Durand-Guiziou, 1992). La théorie de l'implicite envisage ainsi le langage comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif qui permet l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques. Si, avec Maingueneau (1996, p. 16) le discours c'est « le résultat d'une construction, le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production », alors, les actes de langage sont un moyen mis en œuvre par un locuteur (l'enseignant par exemple pour ce qui est de cette étude) pour agir sur son environnement (les apprenants) par les mots.

La suite de l'analyse emprunte à la catégorie d'« espaces discursifs » tel que défini supra pour scruter le discours de classe considéré comme espace subjectif. Les espaces subjectifs représentent en effet la cohabitation de plusieurs opérations hétérogènes que les locuteurs/scripteurs sont d'un côté obligés de gérer dans la production de leurs discours et que, d'un autre côté, les auditeurs/lecteurs sont tenus de « traiter » lors de la réception. Convoquer la catégorie d'espaces subjectifs nous a semblé approprié pour cette étude parce qu'elle s'avère capable de délimiter ce que les marques linéaires n'arrivent pas à faire : à savoir, un découpage « caché », « secret », de type sémantico-pragmatique, dont chaque locuteur/scripteur détient sûrement une certaine intuition. Il s'agit dans la perspective de cette réflexion, des configurations ouvertes prenant en compte, non pas la clôture des textes, mais surtout le déroulement du discours. Il est question de voir comment l'individuel s'inscrit dans les structures de la langue et partant, combien certains énoncés des enseignants, quand ils sont marqués du sceau de la subjectivité, peuvent influencer à la fois la construction des savoirs par les apprenants et leurs attitudes à l'endroit de l'enseignant et, par ricochet, de la langue apprise. Ainsi, nous scruterons à la fois « l'implicite » de la relation pédagogique (enseignant → apprenants) et de la relation didactique (enseignant → savoir) à partir de la qualité de certains actes de langage qui se dégagent des énoncés recueillis pendant les observations des classes que

nous avons faites, actes susceptibles d'avoir des répercussions sur la relation d'apprentissage (apprenants → Savoir).

## 1.2. Méthodologie

Le cadre méthodologique de cette analyse est une étude des actes de langage de l'enseignant de FLE obtenus dans six classes dont trois de Form 4 et trois de Form 5 des lycées bilingues de Kumba, Muea et Molyko-Buea, trois établissements secondaires de la région du Sud-Ouest au Cameroun, pendant la période allant de septembre 2015 à mai 2016. Le corpus est donc constitué de transcriptions de leçons et d'extraits d'actes de langage recueillis dans ces deux niveaux différents d'étude.

Nous avons procédé à des enquêtes quantitatives et qualitatives. Nous avons fait des enregistrements de cours de FLE que nous avons transcrits selon les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle incluant les aspects prosodiques (intonations, allongement vocalique, etc.) et les aspects séquentiels (chevauchements de tours de parole, silences, etc.). Nous avons enfin obtenu des entretiens semi-directifs tant avec des enseignants qu'avec certains apprenants, données susceptibles d'éclairer notre démarche. Nous avons parallèlement adressé des questionnaires aux enseignants ainsi qu'aux apprenants dans les classes de Form 4 et Form 5. Ces classes nous ont semblé idoines comme espace de référence de l'analyse pour deux raisons majeures. D'abord, les apprenants qui y arrivent, ont autour de quinze ans pour la majorité et sont, comme on peut le déduire, en pleine puberté. À ce stade de leur formation, le caractère du futur adulte commence à se fixer définitivement et la place du discours de formation via l'émetteur dudit discours s'avère plus que déterminante dans l'édification de la personnalité individuelle et sociale des apprenants. La seconde raison tient de ce que, dans ces classes, tout comme ailleurs dans le sous-système éducatif anglophone au Cameroun, le français est enseigné aux apprenants qui ont l'anglais comme première langue de scolarisation. On parle alors de Français Langue Étrangère (FLE) par opposition au Français Langue Seconde (FLS) enseigné dans le sous-système francophone. Il s'agit de l'une des spécificités du système éducatif camerounais où certains apprenants anglophones perçoivent le français, cette langue de l'Autre, comme une autre forme d'assimilation<sup>2</sup>, ce qui n'est pas sans conséquence sur les représentations qu'ils peuvent nourrir sur la langue enseignée et partant sur la culture que la langue véhicule. Or, le discours de classe est la face matérielle du projet éducatif camerounais qui stipule que « L'institution scolaire camerounaise doit être le lieu où doit se réaliser la cohésion nationale » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, p. 4). Et donc, les actes de langage de

---

<sup>2</sup> Le Cameroun compte dix régions dont sept francophones et deux anglophones. Les Camerounais des régions anglophones sont donc statistiquement minoritaires.

l'enseignant sont susceptibles de conditionner la performance et même la performativité des apprenants.

L'intérêt porté sur les effets du discours de l'enseignant de FLE sur la production des apprenants nous a invitées à nous attarder sur les stratégies adoptées par l'enseignant pour atteindre l'objectif d'apprentissage visé. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à certains énoncés de l'enseignant, notamment les énoncés de questionnement, de relance du questionnement, de reformulation, d'explication, de reprise des réponses d'élèves, de formulation de la consigne, etc., afin de voir jusqu'où l'enseignant parvient à respecter le principe de réticence didactique<sup>3</sup> ou alors comment et pourquoi il peut être amené, sans doute avec toute la bonne foi, à rompre le contrat didactique<sup>4</sup>. Il convient de souligner que notre intention dans cette contribution, loin de vouloir remettre en cause la compétence des enseignants en général ou de critiquer négativement les cours de FLE, vise, dans un souci de sensibilisation, à attirer l'attention des enseignants sur l'implicite que peuvent charrier les actes de langage formulés en classe de FLE, énoncés dont la portée peut, selon que ces actes sont appropriés ou non, consolider ou détériorer la construction du savoir multiple (Cuq, 2003) envisagé.

## 2. Des actes de langage de l'enseignant et de la construction des savoirs en classe FLE

Le concept d'acte de langage trouve son origine dans les travaux de John Langshaw Austin<sup>5</sup> qui constate, pendant une série de conférences données à l'Université de Harvard en 1955, que l'énonciation n'est pas seulement constative, mais aussi performative. Une énonciation peut réaliser l'action qu'elle dénomme. Le philosophe du langage distingue deux types d'actes de langage : les constatifs qui décrivent la réalité, et les performatifs qui accomplissent des actions. Cette deuxième catégorie réfère alors à la plus petite unité du langage capable de réaliser une action (ordre, requête, assertion, promesse, etc.) et destinée à modifier la situation des interlocuteurs. La théorie des actes de langage appréhende ainsi le langage

---

<sup>3</sup> Dans une situation d'enseignement-apprentissage, la réticence didactique c'est le fait pour l'enseignant de s'abstenir de dire directement à l'apprenant ce que celui-ci devrait savoir mais de l'engager dans le processus d'acquisition en lui accordant la possibilité d'apporter du sien dans l'action didactique.

<sup>4</sup>Donné comme un ensemble de comportements adéquats attendus réciproquement de l'enseignant et de l'élève pour la réussite à la fois de la relation pédagogique et de la relation d'apprentissage, le contrat didactique renvoie à un contrat de communication, très important en situation didactique car l'émetteur (l'enseignant), prend à sa charge de faire parvenir à un récepteur (l'apprenant) un type de message défini selon le projet pédagogique.

<sup>5</sup> Reproduisant une série de conférences données à l'Université Harvard en 1955 : *How to do things with words* (Austin, edited by J. O. Urmson Clare, Harvard University Press, 1962).

comme un outil d'action plus que de représentation. Certains linguistes à l'instar de Dubois (1994, p. 14) distinguent l'acte de parole, « énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée » de l'acte de langage « utilisation du langage comme action, et non plus seulement comme un message ». Mais, à la suite de Maingueneau (1996) qui présente l'acte de langage (parfois dénommé l'acte de parole ou plus rarement l'acte de discours) comme « une des notions essentielles de la pragmatique linguistique », nous considérons les deux concepts comme synonymes dans cette étude.

Nous analysons ici les énoncés performatifs, entendus comme ceux qui agissent sur les apprenants, en termes de réussite ou non. En effet, les énoncés performatifs sont réussis si l'énoncé est compris du récepteur, s'il y a similitude entre le dire et le faire. Il s'agit de démontrer qu'il y a ou non correspondance entre ce qui est dit et ce qui est fait ou attendu. Orientée sous cet autre angle, notre analyse interroge plus spécifiquement les actes perlocutoires dès lors que nous envisageons de dégager les effets ou conséquences des actes de parole sur la production/réaction des apprenants.

### **2.1. L'implicite des actes de langage de l'enseignant**

Dominique Maingueneau (2012) se propose dans ses recherches de montrer ce que l'étude de l'énonciation apporte à l'analyse d'un texte. Avec le même souci pédagogique, nous scrutons ici le discours de l'enseignant, en nous appuyant sur la notion d'espace discursif en tant qu'espace subjectif. Nous considérons alors les actes de langage de l'enseignant comme relevant d'une activité de communication dans laquelle le discours ne cesse de réaffirmer son droit à la parole (Pop, 2000). Lors de la mise en place du scénario didactique en effet, l'enseignant a pour rôle de maintenir une communication optimale (Roditi, 2014) avec le groupe-classe. Du moment où il lui revient d'initier et de diriger l'échange didactique, l'interactant-enseignant doit donc, pour assurer la communication, mettre en scène des actes de parole adéquats pour se faire comprendre et ceci n'est possible que s'il réussit à adapter son niveau de langue à celui des apprenants. Le mot juste doit être placé à la place juste afin que l'interactant-apprenant puisse reconstituer facilement l'intention de l'enseignant et déceler le message. Interroger le contenu latent présent dans les actes de langage de l'enseignant en classe de FLE permet de comprendre combien des actes de parole, selon la manière dont ils sont formulés, conduisent à la réussite ou non du processus d'apprentissage. Nous scrutons ainsi les présupposés et les sous-entendus des actes de langage qui apparaissent comme les termes d'un contrat implicite entre discours de l'enseignant et apprenants, afin de mieux saisir la relation subtile qui lie le discours de classe à l'usage social de la langue.

### 2.1.1. Le présupposé

Les présupposés réfèrent à toutes ces informations qui, sans être ouvertement posées, sont automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Parce que le présupposé est inscrit dans l'énoncé, sa compréhension dépend du composant linguistique. Dans les extraits de leçons<sup>6</sup> qui vont suivre, nous avons mis en gras, pour les besoins de la cause, quelques cas d'implicite décelés pendant les interactions en classe de FLE. Pour plus de lisibilité du corpus, les conventions de transcription sont les suivantes :

- + : Courte pause
- ++ : Pause moyenne
- +++ : Longue pause
- ∩ : Liaison
- ↑ : Intonation montante
- ↓ : Intonation descendante
- Ens : enseignant
- Ap : apprenant
- ( ) : Tour de parole
- [...] : tours de parole tronqués

#### Extrait de leçon n° 1

Cette leçon est un extrait d'un total de 57 minutes d'enregistrement audio des interactions verbales entre un enseignant de FLE et ses élèves, effectué le 30 novembre 2015 dans une classe de Form 5 au lycée bilingue de Kumba. Le corpus à exploiter ici est un fragment d'un cours de lecture. Avant d'aborder le texte, l'enseignant a fait une mise en train, ce qui lui a permis de vérifier si les apprenants peuvent nommer les fruits qu'ils consomment.

- [...]
- (55) Ens : Il y a des fruits +**Quelle est la vitamine qui donne les fruits**↑
- (56) Ap : (murmure)
- (57) Ens : La vitamine↑
- (58) Ap : La vitamine C
- (59) Ens : C'est pourquoi↑
- (60) Ap: +++
- (61) Ens : La vitamine C c'est pourquoi↑ ça sert à quoi↑
- (62) Ap : +++
- (63) Ens : A quoi sert la vitamine C↑ Oui
- (64) Ap : (réponse d'un élève et bruit des autres élèves)
- [...]

<sup>6</sup> Le cadre restreint d'un article nous a obligées à ne présenter ici que des segments pertinents des enregistrements, ce qui explique le nombre réduit d'actes de langage.

- (73) Ens : Un fruit précieux+ précieux+ Qu'est-ce qui est précieux↑  
 (74) Ap : +++  
 (75) Ens : Quand vous dites que quelque chose est précieux c'est pourquoi↑  
 (désigne un élève)

L'énoncé du tour de parole (55): « *Quelle est la vitamine qui donne les fruits*↑ » par exemple décline un posé et un présupposé:

P : La vitamine produit les fruits

PP : Il existe une vitamine particulière qui produit les fruits.

Le présupposé ainsi dégagé invite à déduire que le dit **A** de l'enseignant: « *Quelle est la vitamine qui donne les fruits*↑ » ne coïncide pas avec son vouloir-dire **A'**: « *quelle vitamine obtient-on après consommation des fruits?* » ou encore **A'** « *la consommation des fruits donne quelle vitamine ?* ». L'on constate alors que l'énoncé **A** véhicule tout autre chose que ce que voulait dire l'enseignant. En effet, il est connu que seuls les arbres, en termes de production des fruits, en ont la possibilité. Par conséquent, la vitamine ne saurait produire de fruits. Or, le présupposé dégagé en **PP** peut inviter l'apprenant, destinataire du message, à se demander si la vitamine est un arbre, capable de produire des fruits. Et le fait qu'aucun apprenant n'ait réagi spontanément à la question présage une forme d'embarras de ces partenaires de l'échange. Du moment où les apprenants n'ont pas tous les mêmes capacités intellectuelles, un tel acte de langage de l'enseignant peut amener certains des apprenants qui maîtrisent mieux la langue française à retenir, au sortir de cette séquence pédagogique, que la vitamine produit des fruits, ou alors qu'il y a un arbre qui donne des fruits, appelé vitamine.

### Extrait de leçon n° 2

La transcription est un segment de 53min 25s d'enregistrement audio d'interactions verbales portant sur une leçon de vocabulaire qui a été dispensée en classe de Form 4 au Lycée bilingue de Molyko, le 20 janvier 2016. La leçon intitulée "Traitement de l'image" a pour optique d'amener les apprenants à interpréter une image

- [...]  
 (20) Ens : tu vois un enfant qui dit à son ami ce qui se passe+ qu'est- ce qui se passe↑  
 (21) Ap : +++  
 (22) Ens : Une maison en feu+ **comment l'appelle-t-on + une maison qui est en feu** ↑  
 (23) Ap : +++  
 (24) Ens : comment appelle-t-on cela↑ la dernière fois+ (interruption par une réponse d'un apprenant)  
 (25) Ap: un incendie

- (26) Ens: Qui sait comment on écrit un incendie ↑ (inscrit le mot au tableau)  
 un incendie+ qu'est-ce qui peut causer un incendie + dans cette image ↑  
 qu'est-ce qui a pu provoquer un incendie ↑

L'acte de parole « *Comment l'appelle-t-on+ une maison qui est en feu* ↑ » par exemple permet de dégager le posé et le présupposé suivant:

P : Il s'agit de trouver le nom qui désigne une maison en feu.

PP : Il existe un substantif pour désigner une maison en feu.

Par la question A « *Comment l'appelle-t-on+une maison qui est en feu* ↑ », l'enseignant voudrait amener les apprenants à trouver un substantif qui désigne une maison qui est en feu. Or, dans le répertoire linguistique des apprenants, ce nom n'existe pas. La question posée aux apprenants est loin d'être la question appropriée. Le silence de l'auditoire peut alors s'expliquer par cette non-coïncidence du dit avec l'intention de l'enseignant. Pour obtenir la réponse attendue, l'enseignant va essayer d'évoquer un cours antérieur au tour de parole (24) « *comment appelle-t-on cela* ↑ *la dernière fois*+ », ce qui va aider l'un des apprenants à proposer la réponse attendue au tour de parole (25) « *un incendie* ». Or, l'intention apparente de l'enseignant dans cet énoncé était de vouloir faire comprendre que:

A' : *Le feu est-il immense? Si oui, comment appelle-t-on un grand feu?*  
 Et donc, de ce A', amener les apprenants à dégager PP: Il y a un feu et un grand feu a une appellation.

Cette autre interrogation beaucoup plus éclairée aurait permis aux apprenants de se rapprocher de la réponse attendue. La réponse des apprenants qui arrive difficilement confirme d'une part que l'énoncé A exprime autre chose que l'intention de l'enseignant et, d'autre part que l'apprenant de langue étrangère peut retenir qu'une maison en feu est appelée « un incendie ». On peut donc comprendre que l'énoncé A exprime autre chose que l'intention de l'enseignant. Du moment où la réussite de l'acte pédagogique dépend de l'univocité du message aux deux pôles de l'acte de communication, l'on peut déduire à partir de ces deux illustrations que l'enseignant ne parvient pas toujours à atteindre l'objectif escompté. Ces quelques cas ici présentés, de même que certains d'autres conduits ailleurs<sup>7</sup> laissent voir que la formulation de certains actes de langage par l'enseignant ne favorise pas toujours l'interaction pendant l'échange didactique. Et cette difficulté est décelable également au niveau des sous-entendus des actes de langage.

<sup>7</sup> On peut, à ce sujet, consulter Nathalie Fikack, *L'influence du discours de l'enseignant sur la production des apprenants en classe de FLE : analyse pragma-didactique*, Mémoire de Master II, Buea, août 2017, inédit.

### 2.1.2. Le sous-entendu

Le sous-entendu est une forme d'implicite qui s'interprète en rapport au contexte et à l'environnement discursif de la production d'un énoncé. Pour le déceler, il faut relier l'énoncé avec le contexte d'énonciation. Selon Lalaoui-Chiali (2008), les sous-entendus ne sont pas codifiés dans les composants lexicaux et syntaxiques, ils dépendent du contexte et donc, sont liés à l'énonciation. Le contenu implicite du sous-entendu n'est pas déterminé par le sens des constituants de l'assertion, comme c'est le cas avec les présupposés. Il dépend essentiellement de l'environnement discursif (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Parce que sa nature est contextuelle, le sous-entendu est essentiellement instable. On y accède par conséquent par inférence. Ainsi, un même acte de langage actualisé dans des contextes différents peut suggérer différents sens. Un énoncé comme "*nettoyez le tableau*" peut, selon le contexte, signifier "*passons à la leçon suivante*", "*nous allons commencer le cours*", "*le cours est achevé*", "*vous risquez de tricher au tableau*" "*soyez rapide*", etc. Nous avons voulu nous attarder sur des séquences interrogatives dans la mesure où le questionnement apparaît comme la stratégie fondamentale convoquée par l'enseignant pour ménager le principe de réticence didactique en vue de remplir le contrat didactique.

En didactique des langues en général et du FLE en particulier, l'interrogation permet à l'enseignant de susciter le savoir et d'évaluer le savoir transmis. Il est donc un outil-pivot dans la relation pédagogique (enseignant → apprenants). Par conséquent, de la formulation des questions dépend la réussite du projet pédagogique, à quelque niveau que ce soit. L'implicite que peut charrier des séquences interrogatives est susceptible d'avoir des répercussions qui entravent nécessairement la relation d'apprentissage (apprenants → savoir). Les contraintes éditoriales nous imposent de présenter ici un seul cas assez représentatif de l'ensemble des dysfonctionnements générés par certains contenus latents des actes de langage de l'enseignant que nous avons décelés dans le corpus. L'extrait qui va suivre est un enregistrement audio de 16min 7s, d'une leçon portant sur le futur simple, effectué au lycée bilingue de Muea, le 3 février 2016 dans une classe de Form 4. L'objectif de la leçon c'est d'amener les apprenants, à partir de l'identification des verbes conjugués au futur simple, à conjuguer les verbes du premier groupe au futur simple. Pour plus de visibilité, nous nous sommes permis d'intégrer, dans la transcription et entre parenthèses, certains faits et gestes de l'enseignant et des apprenants.

#### Extrait de leçon n° 3

« Un jour, j'habiterai dans une grande maison » (Phrase inscrite au tableau par l'enseignante qui a servi de corpus de la leçon).

Espaces subjectifs du discours : l'implicite des actes de langage de l'enseignant ...

- (1) Ens : (Lit la phrase et demande aux apprenants de la lire) « Un jour, j'habiterai dans une grande maison ».
- (2) Ap : (Lecture de la phrase) « Un jour, j'habiterai dans une grande maison ».
- (3) Ens : qui identifie le verbe↑
- (4) Ap : +++
- (5) Ens : hum: Oui
- (6) Ap : le verbe c'est j'habite
- (7) Ens : Est-ce que c'est *j'habite* ↑ Tu es distrait toi!
- (8) Ap : (tous) Madame habite (bruit d'élèves)
- (9) Ens : On est où là↑ Chu:t+ Quel est l'infinitif de ce verbe ↑ Oui:
- (10) Ap : Habiter
- (11) Ens : Bien↑ Super↑ Habiter Est-ce que c'est aujourd'hui que j'habite dans la maison ↑
- (12) Ap : (tous) Non Madame
- (13) Ens : Est-ce que j'habitais dans la maison ↑
- (14) Ap : (tous) Non Madame
- (15) Ens : Un jour+ **Un jour exprime quoi alors** ↑
- (16) Ap : +++
- (17) Ens : Oh: **Un jour exprime quoi** ↑
- (18) Ap : Madame demain++ce qui ne s'est pas encore produit
- (19) Ens : Le futur + Un jour exprime le futur+
- (20) Ap : (bruit d'élèves)
- (21) Ens : Maintenant+ chu:t+ Taisez-vous+ **qui va conjuguer le verbe au futur** ↑
- (22) Ap : +++ Quel verbe Madame?
- (23) Ens : Ce verbe+Qui va faire la conjugaison de ce verbe↑Oh↑ pas de désordre.
- (24) Ap : +++ (bruit d'élèves. Le Prof-ci aussi↑)
- (25) Ens : (désigne un élève) oui+va prendre la craie sur la table+ o:h on suit au tableau
- (26) Ap : (un élève à part) Je ne comprends pas moi le Prof-ci↑
- (27) Ens : Jeune fille+ écrit lisiblement+toi+ toi là-bas+ tu vois ce qu'elle écrit↑
- (28) Ap : +++
- (29) Ens : no : n reprend+ Trop indiscipliné↑ + voilà↑ c'est fantastique+++
- (30) Ap : +++
- (31) Ens : **Est-ce que ça va** ↑
- (32) Ap : +++
- (33) Ens : **Est-ce qu'il y a des erreurs** ↑
- (34) Ap : (tous) oui Madame
- (35) Ens : Qui va corriger ↑
- (36) Ap : +++
- (37) Ens : Personne↑ Qui veut aller corriger ↑ Oui

[...]

Dans cette situation d'apprentissage, l'enseignante et les apprenants s'efforcent ensemble de construire du sens. Toutefois, le questionnement de certains énoncés nous donne de relever quelques failles affectant la construction des savoirs et des savoir être. Certains tours de parole montrent en effet que l'évolution vers le savoir se trouve heurtée par des questions implicites.

Certaines questions de l'enseignante ne sont pas toujours clairement posées : Au tour de parole (22) « +++ Quel verbe Madame? », l'apprenant fait face à une opacité dans la formulation de l'acte de langage de l'enseignante qui invite à plus de précision. Le tour de parole (17) « *Un jour exprime quoi* ↑ » laisse présager les sous-entendus possibles que sont: « *demain* », « *ce qui ne s'est pas encore produit* », « *l'avenir* », etc. On peut remarquer qu'au vu de la formulation de la phrase support « *Un jour, j'habiterai dans une grande maison* », inscrite au tableau par l'enseignante elle-même, la réponse de l'apprenant au tour de parole (18) « *...demain++ce qui ne s'est pas encore produit* » semble appropriée, même si elle ne correspond pas à l'intention de l'enseignante qui, dans le tour de parole (17), a signifié autre chose. Son intention est que les apprenants puissent proposer le mot « futur ». Réponse qui porte sur la leçon même du jour : *le futur simple*. Avec l'enchaînement aux tours de parole (15), (16), (17), (18) et (19), le dit de l'enseignante semble traduire autre chose que ce qu'elle voudrait signifier, ce qui peut justifier le silence de ses apprenants. Ce sous-entendu de l'acte de langage constitue ainsi une difficulté à surmonter par les apprenants dans la construction du savoir cognitif. En outre, certaines questions implicites (tours de parole (21) et (31)) ont conduit au mutisme des apprenants ainsi qu'on peut l'apprécier au tour de parole (22). L'interrogation « (...) *qui va conjuguer le verbe au futur* ↑ » sous-entend que l'apprenant doit conjuguer un verbe que l'enseignante n'a pas précisé. Embarrassée, l'enseignante va faire le constat et se rattraper au tour de parole (23) en modifiant la formulation : l'adjectif démonstratif « ce » va alors remplacer l'article défini, ce qui va sans doute mieux orienter les apprenants sur la tâche à accomplir. Enfin, la question (31) « *Est-ce que ça va* ↑ » du tour de parole (33) « *Est-ce qu'il y a des erreurs* ↑ » connote des actes de langage assez directifs<sup>8</sup>, et renforce la difficulté que l'enseignante a à rendre sa classe interactive.

Par ailleurs, les tours de parole (11) et (29) sont autant d'exemples qui permettent de soutenir que la relation pédagogique (enseignant → apprenants) n'établit pas seulement une relation à la langue, elle aide également à la construction de la relation sociale. Les appréciations positives (« Super ↑ », « voilà ↑ c'est fantastique+++ ») ou négatives (« Trop indiscipliné ↑ ») sont autant d'actes de parole qui peuvent, selon leur fréquence et leur nombre, consolider ou détériorer les liens affectifs entre les deux partenaires du projet éducatif. Les actes d'appréciations ou d'encouragements valorisent l'apprenant et renforcent la relation enseignant → apprenants. C'est donc à juste titre qu'on peut relever avec Kerbrat-Orecchioni (2001) que les appréciations sont un indice de la réussite et leur reconnaissance peut contribuer à générer la réussite, leur emploi dans l'activité didactique n'est qu'un moyen de motivation par le « cadeau verbal »

<sup>8</sup> Les actes directifs servent à donner des directives.

qu'elles offrent. Dans les interactions verbales enregistrées, nous avons remarqué que les encouragements étaient beaucoup plus adressés aux apprenants qui proposaient les réponses justes. Plusieurs élèves étaient même tournés en dérision quand ils se montraient distraits. L'enseignante de la leçon 3 ne semblait pas consciente que, face à la diversité du degré d'appropriation et de restitution des connaissances des apprenants, chaque élève doit être encouragé pour être impliqué dans l'action pédagogique. Car, la collaboration mutuelle et conjointe des deux partenaires de l'action didactique réussit lorsque les partenaires de l'échange actualisent certaines formes linguistiques et interactionnelles afin d'atteindre des objectifs pragmatiques et communicationnels particuliers. La réussite de la relation d'apprentissage (apprenants→savoir) suppose, en amont, des techniques appropriées pour conduire efficacement la relation pédagogique (enseignant→apprenants). Pour peu que les thèmes d'interaction aménagés en situation d'apprentissage sont inadaptés, les apprenants éprouvent des difficultés à acquérir des thèmes langagiers<sup>9</sup>.

## **2.2. L'implicite du discours de l'enseignant, une entrave à la construction des savoirs**

Kerbrat-Orecchioni (2001) postule que tout discours est une construction collective. Autrement dit, la parole n'est jamais individuelle, elle est le résultat d'une co-construction par les énonciateurs. L'on peut constater, à partir des extraits de leçons supra, que la co-construction des formes discursives par les participants à l'interaction réfléchit certaines formes discursives qui rompent avec quelques principes-clés du contrat didactique. Ce dernier volet de l'analyse révèle en quoi l'implicite de certains des actes de langage ci-dessus compromettent la construction de la relation sociale entre enseignant et apprenants. L'absence ou le peu de motivation des apprenants paralyse l'interaction et oblige l'enseignant à rompre certains principes-clés de l'action didactique dont notamment la dévolution et la réticence didactique.

### **2.2.1. Apprenants introvertis, faute de motivation**

La salle de classe est donnée comme un espace convivial. La confiance entre les deux actants de l'action pédagogique est indispensable pour que l'apprenant puisse être plus ouvert et plus réactif. Chédru (2012) souligne d'ailleurs que l'élève doit se sentir concerné et en sécurité pour s'impliquer dans la tâche. L'engouement pour l'apprentissage dépend de la capacité de l'enseignant à fixer des buts clairs et réalisables et à créer une classe interactive et participative lors de la transaction didactique. Ouyougoute (2012, p. 92) pense qu'il faut « proposer aux enfants et aux jeunes des

<sup>9</sup> On peut lire à propos Philippe Chaussecourte (2014).

activités qu'ils prennent plaisir à faire car, aimant ce qu'ils font, ils le font le mieux possible». Par conséquent, plus l'enseignant donne du temps et de l'importance à l'expression de ses élèves, plus motivés sont ces derniers, et mieux le processus d'apprentissage réussit. Or, lors de nos séances d'observation de classe, il s'est quelquefois posé un problème de motivation, élément didactique très important pour l'acquisition des savoirs.

Le tour de parole (26) de la leçon 3 (« Je ne comprends pas moi le Prof-ci↑ ») illustre le manque de motivation d'une partie de la classe. La réaction de cet élève manifeste un manque d'engouement ou une forme d'indifférence affichée de certains participants à l'action didactique pour qui la classe cesse d'être un espace convivial et se transforme en un espace de contraintes et d'ennuis. Il n'est donc pas rare d'entendre des discours épilinguistiques qui traduisent l'attachement ou non des élèves à un cours spécifique. Nous avons par exemple recueilli, lors de nos entretiens, des énoncés enthousiastes du genre: « *j'aime le français* », « *j'aime le cours de français* », « *j'aime quand le professeur de français fait cours* », « *J'aime mon professeur de français. J'aimerais parler français comme lui* ». Ces énoncés mélioratifs montrent l'intérêt que cette catégorie d'apprenants porte au cours de FLE et leur implication dans l'apprentissage de la langue étrangère. À l'opposé, il est aussi apparu dans des entretiens, des discours épilinguistiques dévalorisants tels: « *Je n'aime pas le français* », « *j'apprends le français pour être bilingue* », « *Je ne comprends pas le cours de français* ». Parfois, la mimique des apprenants à l'arrivée du professeur de FLE laissait entrevoir le manque d'intérêt pour la matière. Pour ces apprenants peu motivés, la classe cesse d'être un espace interactionnel où se croisent constamment les rôles de l'enseignant et les motivations des apprenants. Or, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation, est toujours liée à l'affectivité, à ce qui relève de l'inconscient et des émotions (Arnaud, 2001). Quand on sait que les actes de langage de l'enseignant peuvent, selon leur qualité, consolider ou détériorer les liens affectifs entre les deux partenaires du projet éducatif, ils ont moins rapproché certains partenaires de la relation pédagogique (enseignant→apprenants), pour ce qui est de certaines des classes que nous avons observées.

La presque centration de l'attention sur soi par l'enseignante de la leçon 3, le peu d'attention et d'écoute, la relative indulgence de l'enseignante, ajoutés aux actes menaçant la face négative des apprenants se sont constitués en véritables opposants à la construction de la relation sociale, indispensable pour déclencher l'intérêt que les apprenants accordent à l'enseignante et partant, à l'enseignement de la langue. L'«étendue» du discours de l'enseignant en tant qu'acte de parole sur la matière grise et la sensibilité des apprenants, se sont constituées en expériences négatives pour certains apprenants, ce qui a contribué à les rendre introvertis. La relation

pédagogique s'est révélée alors moins une relation entre partenaires au sens pédagogique du terme, ce qui a compromis la relation asymétrique<sup>10</sup> attendue entre les partenaires de l'interaction.

### 2.2.2. Le meneur... mené

Pallotti (2016) conçoit une classe de langue comme un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Ce contrat implique que l'un des participants se sente responsable de rendre possible l'acquisition de la langue par les autres participants. Ce rôle revient à l'enseignant de langue qui est investi d'un statut institutionnel et dont le rôle social d'enseignement est triple: facilitateur, animateur et expert.

À titre de facilitateur, l'enseignant exerce sa fonction de négociateur, de guide, d'accompagnateur, de médiateur culturel, de régulateur des échanges. Il est responsable des rôles interactionnels. En tant qu'animateur, il gère de manière efficace les activités en classe. Comme expert, l'enseignant propose des explications adéquates sur l'utilisation de la langue, en répondant aux préoccupations des apprenants et en évaluant les parcours. En somme, c'est lui qui donne des ordres et des conseils, réprimande et oriente les apprentissages. Ce pouvoir qu'il détient ne peut être inversé car le contrat didactique assigne à chaque actant sa tâche dans l'action didactique. À partir des interactions de classe qui viennent d'être présentées, on peut effectivement parler de positions et des rôles sociaux précis dans l'interaction en classe de langue. Toutefois, l'implémentation de certains de ces rôles par les différents formateurs que nous avons observés reste mitigée, même si l'on peut constater que la majorité des enseignants s'efforcent de demeurer le meneur des activités.

Tout au long des échanges verbaux exploités dans les leçons par exemple, c'est l'enseignant qui questionne (tour de parole (9), (11), (13) «Quel est l'infinitif de ce verbe ↑»), c'est lui qui réprimande (tour de parole (23) «oh↑ pas de désordre »), c'est lui qui ordonne (tour de parole (25) «va prendre la craie sur la table » tandis que l'apprenant suit les activités et répond aux questions posées (tours de parole (6), (10) et (18)) « Madame demain++ce qui ne s'est pas encore produit»). Toutefois, nous avons constaté que les positions et rôles attendus étaient parfois inversés : à la leçon 3, le vacarme des apprenants était plutôt dominant. L'enseignante éprouvait des difficultés pour contrôler la dynamique du groupe. La récurrence de certaines

---

<sup>10</sup> Vion (1996) parle de relation asymétrique ou complémentaire, pour référer au fait que les sujets en interaction échangent d'une manière inégale à partir des différences qui les caractérisent, relatives à l'âge, au statut ou au rôle d'un partenaire qui se situe au-dessus de l'autre.

expressions comme « chu:t », « Taisez-vous », des tours de parole (9), (21) rappellent ainsi le statut de dominant de l'enseignante qui pourtant se retrouve en situation de dominé. Enfin, la question de l'apprenant au tour de parole (22) (« *Quel verbe Madame ↑* »), au-delà de l'opacité qui entoure cet énoncé performatif supposé clairement émis, décrit mieux ce renversement de rôles. La norme en situation d'apprentissage étant que les élèves répondent aux questions de l'enseignant, on assiste ici à un contre modèle qui consiste à répondre à une question par une question. Pire, en répondant à la question de l'apprenant, devenu par la force des choses questionneur, l'enseignante se trouve forcée de jouer le rôle de « subordonnée ». On peut ainsi constater une forme de rupture des termes du contrat qui lie les deux partenaires.

### 2.2.3. La réticence didactique et la dévolution... ébranlées

Si l'engagement dans le milieu-classe impose à l'apprenant un ensemble de contraintes (respect, obéissance, ponctualité, participation), il exige davantage chez l'enseignant autorité, rigueur, clarté des énoncés et surtout respect du principe de réticence didactique. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, la réticence didactique réfère au fait que l'enseignant, au lieu de dire directement à l'apprenant ce que celui-ci devrait savoir, installe ce dernier dans le processus d'auto-déclenchement du savoir, en lui donnant la possibilité d'« accoucher » par lui-même le savoir envisagé. La dévolution, elle, renvoie à un type de démarche pédagogique dont le fondement réside dans le transfert de responsabilité d'une partie des facteurs/modalités d'apprentissage du professeur vers l'élève. C'est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage a-didactique (Brousseau, 1990), ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Par ce processus, le professeur fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage. L'acte de dévolution vise donc une autonomisation des apprenants pendant le processus d'apprentissage. Au nom de ce principe, les questionnements de l'enseignant de FLE, doivent converger vers un seul objectif, celui d'amener les apprenants à produire, selon leurs propres aptitudes, la bonne réponse ou la réponse attendue. Les deux stratégies semblent mal aménagées pendant certaines des interactions dans la leçon 3.

Le tour de parole (19) montre que l'enseignante attend une réponse qu'elle se hâte de préciser « *Le futur +Un jour exprime le futur* ». Cette réponse proposée, non par les apprenants mais par l'enseignante, constitue une entorse dans la relation d'apprentissage dès lors que les principes de la réticence didactique et de la dévolution sont ainsi rompus. En effet, le savoir supposé être construit par l'apprenant est plutôt l'œuvre de l'enseignante qui est obligée de répondre, au tour de parole (19) à la question implicite qu'il a

formulée : « le *futur* ». Or, en didactique, la valence perlocutoire (Sensevy, 2006) exige que l'enseignant fasse faire. Ainsi, en lieu et place de la réponse au tour de parole (19), on se serait attendu à une autre interrogation ou reformulation, cette fois plus explicite, suscitant la réaction de l'apprenant. Par exemple : « *si un jour exprime ce qui ne s'est pas encore produit, alors à quel temps est conjugué le verbe de la phrase ?* ». Cet acte de langage plus approprié aurait bien pu conduire un apprenant qui maîtrise les temps de conjugaison à la réponse attendue. L'enseignante ne réussit pas toujours à canaliser, à organiser et à ajuster continuellement le réseau des relations interpersonnelles entre ses élèves et elle, pour réussir à entretenir l'énergie du groupe en fonction du rythme de chacun et de sa progression. On assiste ainsi à une sorte de réussite manquée de l'action pédagogique, ce qui renforce davantage la notion centrale de l'« ambivalence » (Pop, 2000) qui a sous-tendu notre démarche dans cette étude : les actes de langage apparaissent alors à la fois comme une formulation susceptible d'exprimer ou de conduire à une possible intégration des apprenants, entre monde intérieur et monde extérieur (plan explicite), et l'expression manifeste de la désintégration des apprenants du fait de l'implicite que charrie parfois ces discours (plan implicite).

## Conclusion

En définitive, l'enseignement et celui du FLE en particulier implique des compétences complexes dès lors qu'il s'agit d'un processus interhumain qui s'appuie sur la communication. Les actes de langage qui servent de support à l'enseignement/apprentissage, sont susceptibles d'influencer la vision de l'apprenant sur l'apprentissage et l'image qu'il a de l'enseignant. Ce postulat épistémologique nous a permis de revisiter certaines productions langagières de l'enseignant en classe de FLE, en questionnant l'implicite que charrient ces actes de langage. À partir de la notion d'espace discursif telle que développée par Liana Pop, l'étude a ainsi décrypté la complexité des liens qui se tissent entre enseignant et apprenants, à partir de la qualité des actes de langage générés au niveau de la relation didactique (enseignant → savoir) et de la relation pédagogique (enseignant → apprenants), actes susceptibles d'avoir des répercussions sur la relation d'apprentissage (apprenants → savoir). L'étude s'est proposé de montrer ce que peuvent produire, pour l'étude du discours de classe, les effets de certains actes de langage en termes de déliquescence du savoir cognitif et d'altération des liens entre partenaires du système d'apprentissage. Au-delà de ces enjeux cachés, la contribution invite, pour la réussite du contrat didactique, à la prise en compte de stratégies appropriées pour un discours « surveillé », à même de développer les thèmes interpersonnels (niveau relationnel) capables de faire acquérir des thèmes langagiers (niveau cognitif).

## Références bibliographiques

- Arnaud, C. (2001). L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère. *Mélanges du CRAPEL*, 26, 39-63.
- Authier-Revuz, J. (1998). Énonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités énonciatives et problématique du sujet. Dans R. Vion (dir.), *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction* (p. 63-79). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Authier-Revuz, J. et Lala, M-C. (dirs.). (2002). *Figures d'ajout, phrase, texte, écriture*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne nouvelle.
- Authier-Revuz, J., Doury, M. et Reboul-Touré, S. (dirs.). (2004). *Parler des mots : le fait autonymique en discours*. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words* (The William James Lectures), edited by J. O. Urmson Clare: Harvard University Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Blanchet, P. (1995). *La pragmatique d'Austin à Goffman*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Chaussecourte, P. (dir.). (2014). *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan.
- Chédru, M. (2012). *Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance: application dans le monde académique*. Sociologie. Institut National des Télécommunications. Thèse de doctorat. Université d'Evry-Val d'Essonne. France.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Durand-Guiziou, M-C. (1992). L'implicite dans le discours. *El guiniguada*. 3, 203-210.
- Fikack, N. (2017). *L'Influence du discours de l'enseignant sur la production des apprenants en classe de FLE : analyse pragma-didactique*. Mémoire de Master II, non publié. Buea. Cameroun.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'Implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les Actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.

- Lalaoui-Chiali, F-Z. (2008) *Guide de sémiotique appliquée*. Oran : OPU.
- Maingueneau, D. (1996). *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (2012). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : A. Colin.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1995). *Rapport Général des États généraux de l'Éducation*. Ministère de l'Éducation Nationale. Yaoundé. Cameroun.
- Ouyougoute, S. (2012). Quelle(s) méthode(e) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie. *Synergie Algérie*, 12, 131-141.
- Pallotti, G. (2016). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 165-197.
- Pop, L. (2000). *Espaces discursifs. Pour une représentation des hétérogénéités discursives*. Louvain-Paris : Éditions Peeters.
- Roditi, É. (2014). Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique. *Spirale*, 54, 85-101.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28, 205-225.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 19-32.

## AUTEURS

**Martine FANDIO NDAWOUO** est docteur ès Sciences du langage (université de Besançon). Elle est Maître de Conférences-HDR à l'université de Buea au Cameroun où elle enseigne la langue et la linguistique françaises. Auteure d'un ouvrage scientifique et d'une vingtaine d'articles publiés dans des revues et ouvrages collectifs aux États-Unis, en France, en Nouvelle-Zélande, en Roumanie, en Allemagne, en Algérie et au Cameroun, elle coordonne actuellement un livre sur la crise de la norme en francophonie africaine. Membre de nombreux laboratoires scientifiques dont le GRIAD (université de Buea), l'ELLIAD (université de Bourgogne-Franche-Comté), le CELFA (université de Bordeaux-Montaigne), elle s'intéresse à la pragmatique, à l'analyse du discours et à la sociolinguistique du français contemporain.

**Nathalie FIKACK** est diplômée de l'École Normale Supérieure de Maroua, Cameroun. Elle est titulaire d'un Master de Teaching of French as Foreign Language-TOFFL. Elle conduit actuellement des recherches doctorales sur le thème « Configurations discursives et enjeux démocratiques dans le discours carcéral au Cameroun : exploration de *L'automne de la colère* de M. H. Yaya et *Mensonge d'État : déserts de République du Cameroun* d'U. O. Awono » à l'université de Buea au Cameroun.