Qu'est-ce qui permet de comprendre le discours de la classe en langue étrangère ?

Quelques types de connaissances sur lesquels s'appuient les élèves

Gerda Lauerbach

Traducteur : Joseph Arditty

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4861>

DOI : 10.4000/aile.4861

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 61-83

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Gerda Lauerbach, « Qu'est-ce qui permet de comprendre le discours de la classe en langue étrangère ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4861> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4861>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Qu'est-ce qui permet de comprendre le discours de la classe en langue étrangère ?

Quelques types de connaissances sur lesquels s'appuient les élèves

Gerda Lauerbach

Traduction : Joseph Arditty

1. Ordres discursifs

- 1 Alors que nous transcrivions la bande vidéo d'une leçon d'anglais faite dans une classe de débutants d'une école élémentaire ouest-allemande, mes étudiants et moi-même ne cessions d'être intrigués par les questions suivantes : qu'est-ce qui permet à ces élèves de comprendre l'anglais scolaire de leur enseignante ? comment arrivent-ils à comprendre le problème posé, la tâche qui leur est soumise ? comment parviennent-ils à trouver des solutions ? comment s'y prennent-ils pour faire ce qu'on leur demande ?
- 2 Dans une classe de débutants en langue étrangère où la pratique est monolingue, l'asymétrie des compétences dans la langue utilisée présente un cas extrême. L'une des conditions requises pour l'interaction verbale - et peut-être la plus importante -, à savoir le partage d'une langue, n'est pas réalisée. Et pourtant nos données montrent que l'interaction verbale est bel et bien possible dans de telles conditions. Notre interrogation prend alors la forme suivante : sur quels types de connaissances autres que linguistiques les élèves s'appuient-ils pour donner un sens aux énoncés en langue étrangère qui leur sont adressés et qui seraient incompréhensibles sans l'activation de ces connaissances ?
- 3 On admet généralement que, pour parvenir à une intercompréhension satisfaisante dans le discours de tous les jours, les participants doivent supposer qu'ils partagent la même connaissance de l'univers physique et social, et surtout d'une langue commune, qu'ils reconnaissent les mêmes conventions, normes et objectifs du discours en général, ainsi que ceux des types de discours particuliers admis dans leur communauté

linguistique. Ces postulats réciproques étant admis, les interactants peuvent s'atteler à leurs occupations discursives. Pour ce faire, ils doivent remplir simultanément trois tâches interactionnelles :

(1)	Ils doivent effectuer la mise en ordre séquentielle de leurs actes verbaux et non-verbaux, assurer leur intelligibilité et veiller à la bonne alternance des tours de parole.
(2)	Ils doivent veiller à la composition de leurs actes de langage du point de vue de leur contenu propositionnel, de leur fonction interactionnelle, de leur appropriation séquentielle.
(3)	Ils ne peuvent pas, dans le même temps, ne pas négocier les relations interpersonnelles dans lesquelles ils sont engagés.

- 4 Si l'on veut construire un modèle de l'interaction verbale, on a tout avantage à postuler l'existence d'un type de discours non-marqué, dans lequel les conditions constitutives de l'interaction verbale sont idéalement réalisées et dans lequel les trois tâches centrales citées plus haut (1) d'*organisation du discours*, (2) de *composition des actes* et (3) de *gestion des relations* sont effectuées en application, pour ainsi dire, de classes de règles non-marquées. Celles-ci peuvent correspondre, par exemple, au modèle de l'alternance des tours de parole, aux règles de « réparation » et d'organisation séquentielle élaborées par l'analyse conversationnelle, aux règles de « félicité » des actes illocutoires de la théorie des actes de langage, aux Principe de Coopération et aux maximes de Grice, et aux règles de politesse ou de figuration proposées dans le cadre de la psychosociologie ou de la psychologie sociale. Les types de discours spécifiques d'une culture peuvent alors être caractérisés en termes des modifications requises aux classes de règles non-marquées.
- 5 Par exemple, dans le contexte de la classe, le modèle de l'alternance des tours de parole doit être modifié, ainsi que ce qui constitue l'ordre séquentiel non-marqué, qui comporte obligatoirement l'évaluation par le maître des réponses des élèves. L'objectif global du discours de la classe conduit à des modifications de la force illocutoire des actes de langage - de manière spectaculaire pour ce qui est des questions du maître. Enfin, la gestion des relations est rendue plus complexe par la nécessité de prendre en compte la face institutionnelle aussi bien que personnelle des interactants.
- 6 Le contexte pédagogique détermine également le choix de certaines structurations. Les unes sont le fruit d'une longue tradition et les enseignants les utilisent parce qu'elles correspondent à l'enseignement qu'ils ont reçu. D'autres sont fondées sur des hypothèses psycho-pédagogiques sur l'apprentissage, et sont enseignées dans les instituts de formation des maîtres. Ces schémas peuvent dépendre de la matière enseignée, ou de la phase ou de l'objet de la leçon (par ex., présentation, pratique, répétition, test).
- 7 Pour réussir à l'école, les élèves doivent maîtriser la classe de normes discursives qui prévaut dans cette institution. Ils doivent apprendre les droits et obligations attribués aux différents participants, le but de tel ou tel schéma pédagogique et les attentes structurelles qu'il conditionne, et ils doivent apprendre quels types de contributions

sont requis ou acceptables, en quel lieu et à quel moment. Bref, ils doivent acquérir une « compétence du discours de l'institution » - et vite. Bien qu'on puisse déplorer cet état de fait dans la mesure où certains élèves sont, de par leur origine sociale, bien mieux équipés que d'autres pour acquérir ces normes du discours de l'institution, je soutiendrai que l'existence de ces normes constitue un avantage certain pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Des normes discursives et des schémas structurels relativement rigides tels que ceux qui prévalent dans la classe définissent des attentes fortes quant à ce qui peut suivre ; elles permettent des prédictions précises et peuvent ainsi être considérées comme une aide puissante à la compréhension. Toutefois, la connaissance des schémas discursifs n'est pas le seul type de savoir mobilisé dans la compréhension du discours de la classe de langue étrangère.

- 8 Dans ce qui suit, je présenterai le schéma d'un enchaînement pédagogique, dégagé à partir de la transcription de la bande vidéo mentionnée ci-dessus, puis je tenterai de montrer ce qui permet aux élèves de comprendre ce qui se passe et ce que l'on attend d'eux.

2. Le schéma discursif d'une séquence pédagogique

2.1. Méthode

- 9 Ce schéma a été reconstitué à partir de la transcription en utilisant la méthode d'analyse des schémas d'action développée par Ehlich et Rehbein (Rehbein, 1984 ; Ehlich & Rehbein, 1986), adaptée à notre matériel et à nos préoccupations. L'analyse comporte les six étapes suivantes :

(1)	description du contexte physique et pédagogique ;
(2)	transcription de la séquence des activités verbales et non-verbales (cf. Appendice) ;
(3)	segmentation de la transcription en unités d'activité ;
(4)	reconstruction du schéma sous-jacent sous forme d'un organigramme ;
(5)	corrélation interprétative des positions structurales avec les segments d'activité de la transcription ;
(6)	reconstruction des types de savoir mobilisés par les élèves pour comprendre le schéma et ce qu'ils étaient censés en faire.

- 10 Comparée aux transcriptions et analyses qui s'inspirent, par exemple, de Sinclair & Coulthard (1975), où les activités sont codées à différents niveaux hiérarchiques comme des éléments de divers types d'unités, et présentées en série, la méthode d'analyse des schémas d'action présente un certain nombre d'avantages :

(1)	Bien que la segmentation de la transcription en unités d'activité pose la question des frontières, ou du caractère discret des items, il n'est pas nécessaire d'allouer à un item un label fonctionnel précis. La fonction interactionnelle est interprétée en termes de position dans le schéma. Cette interprétation permet qu'une activité verbale (ou non-verbale) puisse avoir plus d'une fonction interactionnelle, qu'une fonction soit remplie par plusieurs activités, et même qu'une activité ait des fonctions différentes pour différents participants. On évite ainsi le codage monofonctionnel d'une réalité multifonctionnelle.
(2)	Le schéma contient différentes classes d'éléments, ce qui permet une distinction relativement claire entre l'organisation du discours, la composition des actes et la gestion des relations. Un chemin idéal à travers le schéma peut également être discerné (cf. infra).
(3)	L'analyse en schémas d'action permet de rendre compte des relations récursives dans le discours, fait courant dans le discours de la classe et pratiquement de règle dans la classe de langue étrangère.

2.2. Contexte

- 11 Cette séquence est extraite d'une leçon d'anglais en troisième année d'école élémentaire ouest-allemande (9 ans), utilisant des matériaux élaborés spécialement pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Il s'agit de la 16ème leçon. Les élèves sont assis en cercle. Il y a 17 élèves - 10 filles et 7 garçons. L'enseignante s'exprime avec facilité en anglais : elle l'a acquis au cours d'une longue période passée à l'étranger. C'est une adepte convaincue d'une pédagogie rénovée (*reform pedagogy*).

2.3. Le schéma

- 12 Le but de la séquence, qui détermine la forme que prendra le schéma, est la présentation et la pratique d'un vocabulaire nouveau : les adjectifs anglais de couleur *yellow, blue, red, green, brown, pink* et *orange*, dans cet ordre. Des cartons de couleur que les élèves pourraient lever et nommer figurent parmi les matériaux pédagogiques, mais l'enseignante choisit une autre procédure : elle présente le nouveau mot dans une chanson, amène les élèves à montrer du doigt des objets de la couleur appropriée puis à pratiquer la prononciation. L'adjectif de couleur suivant est traité de la même façon, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la liste.
- 13 La séquence comporte une structure principale et une structure secondaire, chacune remplissant différentes fonctions et impliquant différentes tâches :
- 14 STRUCTURE A : Résolution de problème
- Le problème est présenté dans une chanson : « *I see something yellow, yellow, yellow, I see something yellow, guess what it can be* » [Je vois quelque chose de jaune, jaune, jaune, je vois quelque chose de jaune, devinez ce que ça peut être]. Pour le résoudre, les élèves doivent franchir différentes étapes :

(1)	ils doivent comprendre que la chanson pose une question à laquelle ils doivent répondre ;
(2)	ils doivent isoler l'élément de la question qui constitue le problème ;
(3)	ils doivent comprendre que cet élément est un adjectif de couleur ;
(4)	ils doivent trouver ce que signifie cet adjectif de couleur (= solution) ;
(5)	ils doivent comprendre qu'il faut qu'ils justifient qu'ils ont trouvé la solution en montrant du doigt un objet de la couleur appropriée.

Notre problème à nous, c'est de trouver comment ils arrivent à faire tout ça.

15 STRUCTURE B : Pratique du problème

Cette structure secondaire succède à chaque parcours réussi de la structure principale.

Le « problème » est

(1)	de répéter après l'enseignante l'adjectif anglais de couleur, ou
(2)	de répéter la chanson qui le contient, en même temps que l'enseignante.

16 Cet ensemble (A + B) contient différentes CLASSES D'ELEMENTS (voir la figure 1 page suivante) :

- des ELEMENTS OBLIGATOIRES,
- des OPTIONS,
- des ELEMENTS OPTIONNELS,
- des PERTURBATIONS.

17 Eléments obligatoires

Les éléments obligatoires sont constitutifs de la structure. Ils réalisent la structure dans sa forme *idéale*. Dans le schéma, ils figurent en majuscules. Les éléments obligatoires remplissent deux fonctions : *composition des actes* et *organisation du discours*. L'organisation du discours peut s'effectuer de manière implicite (en respectant une certaine séquentialisation des activités) ou implicitement (en disant par exemple « maintenant on passe au suivant »). La structure minimale idéale, dans le cas qui nous intéresse, passe de la position structurale 1 à la position 8 (avec, récursivement, retour en 1). Différentes positions sont attribuées à des participants particuliers (cf. fig. 1) :

ENSEIGNANTE	ELEVE
PROBLEME A (POS 1)	OFFRE DE REPONSE (POS 2)
DESIGNE UN ELEVE (POS 3)	TENTATIVE DE SOLUTION (POS 4)
EVALUATION POSITIVE (POS 5)	
PROBLEME B (POS 6)	TENTATIVE DE SOLUTION (POS 7)

EVALUATION POSITIVE (POS 8)

Figure 1. Schéma d'un enchaînement pédagogique complexe

- 18 Ayant atteint POS 8, l'enseignante retourne à POS 1 pour un autre parcours du schéma jusqu'à ce que tous les adjectifs de couleurs aient été traités et que le schéma puisse être abandonné au profit d'un autre. A ces points de transitions, des éléments organisationnels sont réalisés, répondant à trois différents types de tâches organisationnelles, de trois types d'ordre différents :

ORDRE PRIMAIRE (OP),
ORDRE SECONDAIRE (OS) et
ORDRE STRUCTURAL (Ost).

- 19 Tous trois sont spécifiques de l'interaction en milieu scolaire. L'ORDRE PRIMAIRE correspond à l'organisation scolaire globale (leçons, récréations, vacances, cantine, disposition des sièges, présence et utilité de tableaux noirs, etc. ; également, en ce qui concerne l'enseignant, comment obtenir et maintenir l'attention, la motivation, la discipline, et en ce qui concerne les élèves, comment se débrouiller, par exemple, quand on est peu attentif, motivé ou discipliné, etc.). L'ORDRE SECONDAIRE concerne les problèmes organisationnels spécifiques d'une matière particulière (comment manier des magnétophones ou des éprouvettes, le type et le taux de répétition effectués dans l'apprentissage d'une langue étrangère, etc.). L'ORDRE STRUCTURAL porte sur l'organisation d'un schéma discursif spécifique, avec ses finalités et objectifs spécifiques, ses places structurales et les rôles des participants. Les trois types d'ordre sont en relation d'inclusion : les ordres structuraux font partie de l'ordre secondaire d'une matière, qui fait à son tour partie de l'ordre primaire de l'école.

- 20 Dans notre cas, l'enseignante, ayant atteint POS 8, s'intéresse à l'ORDRE PRIMAIRE et/ou à l'ORDRE STRUCTURAL et revient à POS 1 via POS 9 (segments s57 et s58 de l'appendice).

21 Options

Tout comme les éléments de la structure idéale, les OPTIONS sont des éléments constitutifs des structures, mais leur réalisation n'est pas obligatoire. Parmi les options on trouve l'évaluation *négative* ou *ouverte* (POS 12), le *silence* (POS 15), la *prise en compte* (POS 16), le fait de *souffler* (POS 17, cf. s18), le *refus* par l'élève de sa désignation par l'enseignante (POS 19) et l'*absence de réaction* (POS 20). Elles mènent toutes récursivement à la *reformulation* du problème (POS 14 ou 18).

22 Éléments optionnels

Les éléments optionnels ne sont pas constitutifs d'une structure. Les schémas pourraient fonctionner sans eux, mais ils ne sont cependant pas dysfonctionnels : ils sont orientés vers la *gestion des relations*. Prenons POS 21, par exemple : dans le segment s83, les élèves *ratifient* le « *Would you all try to sing the blue one ?* » [Voulez-vous essayer de chanter ensemble le bleu ?] de l'enseignante (s82). La ratification par les élèves de l'initiative de l'enseignante est très inhabituelle dans le discours de la classe, et elle n'est possible ici que parce que l'enseignante a formulé sa « requête » de manière indirecte : elle a laissé entendre que si les élèves acquiescent, c'est volontairement, qu'en fait ils ont le choix, et les élèves acceptent et jouent leur rôle en se comportant comme si l'on était dans du discours « normal », où il faut qu'une « requête » soit ratifiée.

- 23 Par ailleurs, les éléments organisationnels, de quelque ordre qu'ils soient, de même que les séquences de réparation, peuvent être, et sont, utilisés à des fins de gestion des relations (cf. s32, s33, s88, qui ont tous pour but d'insérer Ian dans l'interaction et de le motiver). S177-s196 offre un exemple des dimensions relationnelles des réparations. Cette réparation (POS 27) concerne aussi bien la face de l'élève que de l'enseignante et a pour but de traiter le « problème » de l'absence de réaction (POS 20) d'un élève qui a été désigné sans qu'il ait levé la main. POS 27 constitue une impasse, c'est-à-dire un exemple de « mauvaise formation » dans le diagramme. De même, le fait que les élèves soient contents (POS 28) ou mécontents (POS 29) des évaluations de l'enseignante est entièrement optionnel et non constitutif de la structure. POS 28 et POS 29 constituent également des impasses.

24 Perturbations

Les perturbations, signalées par (v) dans le diagramme, sont initiées par les élèves et peuvent être dues à une mauvaise compréhension de l'ORDRE STRUCTURAL (POS 33, 35) ou à une violation de l'ORDRE PRIMAIRE (par exemple, quand on agit sans avoir été désigné, POS 30, s8), et elles sont traitées à l'aide de réparations organisationnelles. Cette séquence abonde en réactions perturbatrices de la structure, qui proviennent du fait que (1) le schéma introduit par l'enseignante est nouveau et que (2) la chanson contenant les adjectifs de couleur est utilisée dans les deux sections du schéma, avec deux objectifs différents : en A pour introduire un nouvel élément de vocabulaire et ainsi poser le problème, et en B pour pratiquer cet item. Ceci provoque une perplexité considérable chez les élèves, qui ne savent plus quand ils doivent chanter avec l'enseignante, et quand ils doivent se contenter d'écouter.

- 25 Il y a cinq réparations structurales dans cette séquence et deux perturbations que l'enseignante laisse passer, contre seulement quatre cas d'erreur sémantique qui conduisent à une évaluation négative des tentatives des élèves pour résoudre le problème (deux pour *yellow* et deux pour *orange*).
- 26 Le problème principal de cette séquence semblerait donc être l'introduction d'un nouvel enchaînement pédagogique et non, comme on s'y serait attendu, l'introduction d'un nouveau vocabulaire. Celle-ci fonctionne bien, malgré les problèmes d'enchaînement. S'il en est ainsi, je me retrouve sans doute devant un sérieux problème puisque je prétendais prouver que le caractère prédictif du schéma discursif était l'un des facteurs permettant de comprendre des données nouvelles en langue étrangère.

3. L'énigme de la compréhension ou comprendre une devinette

- 27 Je vais maintenant analyser en détail comment il est possible pour les élèves de résoudre le problème posé par la chanson de l'enseignante, en reprenant une à une les étapes énumérées plus haut. La question est de savoir quels types de connaissances les élèves mobilisent, dans la mesure où ils ne peuvent se fier à leurs connaissances linguistiques.
- 28 L'enseignante commence la séquence de la manière suivante :

(s1)	Now,	[bien]
(s2)	<i>I'm going to sing today</i>	[aujourd'hui je vais chanter]
(s3)	<i>try to find out what I sing</i>	[essayez de trouver ce que je chante]

puis elle commence à chanter :

(s1)	<i>I see something yellow, yellow, yellow,</i>	[cf. traduction]
	<i>I see something yellow, guess what it can be.</i>	<i>supra</i>

- 29 Or il est impossible que les élèves puissent comprendre linguistiquement l'introduction de l'enseignante (s1-3, POS 0). Toutefois, grâce à leur connaissance des conventions du discours pédagogique en général (et à leur connaissance encore fragmentaire du discours de la classe de langue en particulier), ils vont interpréter cette partie introductive à peu près comme « la maîtresse annonce qu'elle va poser un problème ». En conséquence, ils identifieront la chanson qui suit comme « le problème », c'est-à-dire la question posée. Ceci rend compte de l'étape (1).
- 30 Comment identifient-ils alors l'élément de la chanson qu'il leur faut trouver (étape 2) ? L'adjectif *yellow* est répété quatre fois dans le texte et rendu particulièrement saillant par l'accent tonique. L'attention est ainsi attirée sur le mot, promu candidat le plus vraisemblable pour être le « problème », le nœud de la question.

- 31 Comment les élèves reconnaissent-ils que ce mot désigne une couleur (étape 3) ? La réponse est étonnamment simple : l'enseignante adapte à ses objectifs institutionnels un jeu de devinette bien connu des Allemands et avec lequel les élèves sont familiers. C'est seulement en s'appuyant sur leur connaissance de ce jeu de devinette comme élément de leur propre culture que les élèves sont capables d'inférer (a) que le problème fait partie d'un jeu de devinette, et (b) que le jeu porte sur les couleurs. Leurs processus inférentiels sont encouragés par le comportement extra-langagier de l'enseignante, cf. s5. Un schéma familier, appartenant au discours quotidien, la « devinette », est transféré au discours de la classe et enchâssé dans un enchaînement pédagogique particulier. Les perturbations mineures dans la réalisation de l'enchaînement (chanter ou ne pas chanter) perdent de l'importance, comparées à l'avantage énorme qu'on trouve à faire fonctionner le discours quotidien, avec lequel on est familier, dans la classe. C'est là que la connaissance d'un schéma familier assure la prédictibilité.
- 32 Cet exemple montre également que le *transfert* de la langue ou de la culture d'origine ne concerne pas seulement les similarités et parallélismes sémantiques et formels, ou les équivalences fonctionnelles au niveau des actes de langage, mais aussi des événements langagiers, types de textes ou genres tout entiers, ainsi que leurs finalités et schémas prototypiques.
- 33 Cependant l'enseignante a modifié le scénario de la devinette allemande pour l'adapter aux objectifs pédagogiques de la séquence : dans le jeu de devinette, c'est à la question « quel est cet *objet* ? » qu'il faut répondre. Ici, en revanche, ce qu'il faut deviner, c'est la *couleur* (étape 4), avant de désigner un objet, *n'importe quel* objet, de cette couleur (étape 5). Cette caractérisation supplémentaire du problème à résoudre est négociée interactionnellement en trois séquences, typiques du discours de la classe et extrêmement familières aux élèves :

1ère tentative de solution (s13)		- évaluation négative (s15)
	(conclusion : ce n'est pas un cahier multicolore)	
2ème tentative de solution (s43)		- évaluation négative (s44)
	(conclusion : ce n'est pas une gravure multicolore)	
2ème tentative de solution (s50)		- évaluation positive (s51)
	(conclusion : c'est un pantalon jaune)	

- 34 Il est cependant encore possible théoriquement à ce stade que ce soit aussi bien l'*objet* qu'il faille deviner (l'hypothèse serait alors que *yellow* pourrait signifier « *Hose* » [pantalon]), que la *couleur* (hypothèse : *yellow* pourrait signifier « *gelb* » [jaune]) ou encore leur combinaison (*yellow* pourrait signifier « *gelb Hose* » [pantalon jaune]). Cette possibilité théorique peut être rejetée quand on examine le second parcours du schéma, qui concerne *blue*. Tous les élèves se proposent très rapidement (s68-69), alors que l'enseignante est encore en train de chanter, et l'un des élèves crie *blau*. On peut donc conclure soit que la plupart des élèves ont résolu l'étape (3) - la

devinette porte sur des couleurs et non sur des objets - pendant le premier parcours du schéma, soit que ceci est devenu clair pour eux grâce à la similarité phonétique entre l'anglais *blue* et l'allemand *blau* au début du second parcours.

- 35 Comment les élèves résolvent-ils l'étape (4) - *yellow* veut dire « *gelb* » [jaune] ? Alors qu'avec *blue*, *green*, *brown* on peut s'appuyer sur la similarité phonétique avec l'allemand, ceci n'est pas possible avec *yellow*. Interrogée sur ce point, l'enseignante nous a dit qu'elle comptait sur les connaissances des élèves concernant les anglicismes passés dans l'usage courant en allemand, combinées à leur connaissance d'un autre type de textes, les bandes dessinées - ici « *Yellow submarine* », un illustré bien connu des élèves.
- 36 Comment, enfin, les élèves résolvent-ils le problème de l'étape (5) - comment comprennent-ils qu'ils sont censés prouver qu'ils ont résolu l'énigme en montrant du doigt un objet de la couleur appropriée ? Qu'est-ce qui les empêche de donner le nom de la couleur en allemand ? Ici, l'enseignante utilise des indices non-verbaux : en s7, elle demande aux élèves de se lever et de *faire* quelque chose, au lieu de rester assis et de *dire* quelque chose.
- 37 Ainsi, pour comprendre cet exemple particulier de discours en langue étrangère, les élèves s'appuient sur divers types de savoirs que l'enseignante mobilise adroitement par sa pratique pédagogique :
 1. savoir sur les schémas du discours de la classe en général et du discours de la classe de langue en particulier (étape 1) ;
 2. savoir sur les conventions générales de la communication (ici, que le focus pertinent peut être indiqué par la répétition et une forte accentuation, étape 2) ;
 3. savoir sur les schémas d'action et de discours, les types de textes et les genres usités dans leur propre culture (ici, les devinettes, étape 3) ;
 4. savoir sur la possibilité et la légitimité d'inférer une similarité de fonction pour le même type de texte ou schéma discursif dans des langues/cultures différentes (étape 3) ;
 5. connaissances encyclopédiques, médiatisées par un type de texte particulier (bande dessinée : *Yellow submarine*, étape 4) ;
 6. savoir sur la possibilité et la légitimité d'inférer une similarité de signification à partir d'une similarité phonétique entre l'anglais et l'allemand (étape 4) ;
 7. savoir sur les conventions de la communication non-verbale (étape 5).
- 38 Ceci ne veut pas dire pourtant que les élèves possèdent tous ces savoirs avant le début de la séquence et qu'ils se contentent de les mettre en œuvre au fil de son déroulement : on peut supposer que certains types de connaissances sont acquis, modifiés, augmentés tandis qu'ils parcourent le schéma, en particulier les types 4 et 6, qui ont trait au transfert, ainsi bien sûr que le nouveau schéma, que l'on acquiert en agissant dans son cadre : rappelons-nous que ce fait a provoqué beaucoup de travail de réparation. Cependant, on ne devrait pas trop vite en conclure que l'abondance de réparations constitue un obstacle à la compréhension ou à l'apprentissage. Les données sur l'acquisition de la première langue montrent au contraire que la réparation est une condition nécessaire dans les deux cas. Dans notre exemple, il se peut fort bien que la résistance qu'il faut dépasser en s'efforçant d'apprendre correctement le nouveau schéma puisse aider à la rétention mémorielle des items pour l'apprentissage desquels le schéma a été conçu.

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN, J. (1961). *How to do Things with Words*. Londres, Oxford University Press.
- BROWN, P. & S. LEVINSON (1978). « Universals in Language Usage: Politeness Phenomena », in : E. GOODY (ed) *Questions and Politeness*. Cambridge, Cambridge University Press : 56-289.
- EHLICH, K. & J. REHBEIN (1976). « Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 1) », *Linguistische Berichte*, 25 : 21-41.
- EHLICH, K. & J. REHBEIN (1986). *Muster und Institution : Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen, Narr.
- GOFFMAN, E. (1955). « On face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction », *Psychiatry*, 18 : 213-231.
- GRICE, H.P. (1975). « Logic and Conversation », in : P.COLE & J. L. MORGAN (eds) *Speech Acts*. New-York, Academic Press : 41-58.
- LAUERBACH, G. & T. SCHAUEN (1989). « Kommunikation im Englischunterricht der Schule - alltagsweltliche Bedingungen, institutionelle Adaptationen, Analyse einer Unterrichtssequenz », in : B. KETTELMAHN, P. BIERBAUMER, A. FILL & A. KARP (eds). *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen, Narr. : 237-285.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Londres, Cambridge University Press.
- REHBEIN, J. (1984). « Remarks on the empirical analysis of action and speech », *Journal of Pragmatics*, 8 : 49-63.
- SINCLAIR, J. & M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Londres, Oxford University Press.

RÉSUMÉS

La question posée dans le titre est traitée à partir de l'analyse de l'enregistrement vidéo d'un cours d'anglais pour enfants débutants (troisième année d'école élémentaire). L'analyse est basée sur la méthode de l'analyse de schémas d'action (*pattern analysis*) qui attribue à chaque activité dans une interaction une fonction dans un schéma d'action global. La différenciation entre différents types de savoir dont les élèves doivent disposer pour comprendre l'enseignante (sans pour autant toujours la comprendre linguistiquement) permet d'explicitier le rôle du savoir discursif dans l'interprétation d'une situation, les procédés interactifs qui la font fonctionner, et le rôle des schémas d'action pour l'apprentissage.

We look at the question posed by the title of this article from the viewpoint of an English class for child beginners (3rd year of primary school). A video-recording of the class was analysed, using the « pattern analysis » methodology, which assigns a function to each action-unit within an overall action pattern. By distinguishing between the different types of knowledge these pupils must resort to in order to understand the teacher's activities (most of the time, they cannot rely on their linguistic knowledge), we are able to identify the interpretative role played by pragmatic and interactive knowledge and by familiarity with discourse patterns in learning.

AUTEURS

GERDA LAUERBACH

Université de Wolfgang Goethe, Francfort