Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues

Francine Cicurel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/582>

DOI : 10.4000/cediscor.582

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 93-104

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Francine Cicurel, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/582> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.582>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues

Francine Cicurel

- 1 Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue en groupe, les participants effectuent des échanges verbaux, construisant ensemble un dialogue oral dans le but d'apprendre ou d'enseigner la langue cible. Les interactants en présence n'ont pas le même statut et sont confrontés à *l'autre* ou aux *autres* à un moment de l'interaction. La question est de savoir quel est cet *autre* et quelles sont les marques linguistiques ou les indices pragmatiques qui permettent de dire que X est un *autre* pour Y.
- 2 Il faut d'abord remarquer que les interactants ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre. C'est là un élément essentiel du *contrat didactique* qui régit les échanges et assigne aux interactants un « rôle conversationnel¹ » différencié : d'un côté le rôle conversationnel enseignant, de l'autre celui d'apprenant. Mais pour autant, le groupe d'apprenants n'est pas une *masse* homogène faite de *mêmes* car pour chaque apprenant, *l'autre* est aussi *l'autre* apprenant. On verra que le groupe n'accepte pas facilement que l'un de ses membres tente de modifier le rôle conversationnel qui lui est assigné.
- 3 Enfin, la *position d'altérité* ne s'établit pas seulement selon la fonction professeur ou apprenant, il y a aussi un *autre* imaginaire², constitué par le locuteur natif potentiel dont on veut s'approprier le parler, qui « intervient » dans les discours de la classe sous la forme d'énoncés entendus, répétés, commentés, simulés, s'insérant dans les discours des interactants et leur donnant une dimension polyphonique.

1. Quelques traits caractérisant le dialogue didactique

- 4 **1.1.** L'enseignement d'une langue étrangère au sein d'une classe se présente comme une forme dialoguée, c'est-à-dire une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants. La particularité de ce dialogue – parce

qu'il s'effectue dans une situation explicitement didactique – est qu'il met en contact des participants dont le statut, défini par l'institution, est inégalitaire. Il est possible de repérer des traces de cette inégalité statutaire, par exemple en s'aidant de la classification des *taxèmes*³ proposée par C. Kerbrat Orecchioni (1988). Il existe plusieurs niveaux de taxèmes :

- les taxèmes au niveau de la forme de l'interaction : le type de situation, le registre de langue (quel est celui qui l'impose ?),
- les taxèmes au niveau de la structuration de l'interaction : organisation des tours de parole (qui alloue les tours, qui prend l'initiative ?),
- les taxèmes au niveau du contenu de l'interaction : les actes de parole, le thème (qui l'introduit ?).

- 5 Ainsi seront considérés comme *taxèmes de position haute* les actes qui constituent une menace potentielle pour l'autre, tels les actes dits directifs : donner un ordre, interdire ou conseiller.
- 6 **1.2.** Le second trait caractéristique est que les objets sur lesquels focalise le cours sont essentiellement de nature linguistique. Ce qui constitue le thème ou les thèmes successifs de l'échange, ce sont des informations de nature variée sur la langue-cible : définitions de termes, exemplifications, commentaires sur l'usage etc. La focalisation sur la forme prime lors de la communication à propos d'une langue. D'autre part, étant donné que l'apprentissage-appropriation d'une langue requiert la production verbale des apprenants en langue cible, la thématisation du dialogue se fait aussi sur le dire des apprenants (corrections, reprises, reformulations) de telle sorte que le dialogue oscille entre une interaction rigide, où les positions et les discours sont pré-formatés et une interaction plus proche de la conversation ordinaire dans laquelle il y a une plus grande liberté de prise de parole. Récemment, au Congrès de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) à Lausanne, j'ai essayé de montrer de quelle manière l'interactant professeur craint parfois que le dialogue didactique ne devienne conversation et qu'alors son statut ne s'en trouve déstabilisé.
- 7 **1.3.** Du fait qu'il s'agit d'un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage (contrairement à la conversation qui n'a pas nécessairement un but préétabli), que la transmission doit se faire du locuteur savant à l'autre, il y a prise en compte du destinataire récepteur du savoir. Cette prise en compte, bien entendu, existe toujours dans une instance communicative, mais dans le cas de la transmission d'une langue, l'enseignant est tenu de mettre au centre de l'interaction les procédures par lesquelles il parvient à se faire comprendre de l'autre. Il s'agit toujours d'un échange dans lequel il y a un déphasage codique. Comment comble-t-on alors les lacunes de la compréhension ? De quelle manière les difficultés ayant trait au code interfèrent-elles dans la communication ? Ce sont des questions essentielles dans le cadre d'une interaction d'apprentissage d'une langue.
- 8 **1.4.** Il faut ensuite remarquer que les interactants ont des positions interactionnelles bien délimitées ayant pour effet la production d'un discours en fonction de la place d'où l'on parle – et cette place est reconnue des participants – mais qu'on observe également un phénomène de collaboration énonciative entre les participants. Le discours produit par un individu contribue à la construction d'un discours collectif, il en est le tissu. Le dialogue est co-construit par l'ensemble des locuteurs et le dire des apprenants devient aussi le dire de l'enseignant. Chacun est soi mais chacun est aussi co-responsable ou co-producteur du discours collectif. Il est alors intéressant

d'observer les procédures par lesquelles cette co-énonciation est possible. On peut s'intéresser à la prise de parole et observer son avant et son après. Reprend-elle ce qui a été dit ? De quelle manière ? Détermine-t-elle ce qui va être dit ? On peut observer les reprises, les reformulations, les procédures de continuité dialogique, comment un tour de parole est lié à l'autre. On voit ainsi que c'est la parole de l'apprenant qui constitue souvent la « matière première » de la parole du professeur.

2. Les interactants en présence

- 9 Revenons à la question posée en introduction : *qui est l'autre* ? Question de point, de vue bien sûr. Pour l'enseignant, l'autre ce sont les apprenants, perçus comme un groupe homogène, comme une « masse » (les professeurs disent : *cette année, ils sont bien*). Mais cette conception des apprenants formant masse est démentie dans l'interaction réelle car le professeur, s'il s'adresse souvent au groupe, attend une réponse individuelle de l'un des participants apprenants.

Qui est-ce qui veut essayer ? N'importe qui/ Madame Ngo peut-être/ allez on écoute/ vous avez le droit de jeter un coup d'oeil de temps en temps.

- 10 On voit bien ici le passage de la question adressée à l'un des membres indifférenciés du groupe (*n'importe qui*) à la désignation hésitante d'un individu précis (*Madame Ngo peut-être*) suivie d'une indication sur les modalités de la réponse (*vous avez le droit...*).

2.1. Position interactionnelle de l'enseignant : recherche de marques

- 11 A quelles marques reconnaît-on la place occupée par l'enseignant ? On peut s'intéresser à l'aspect pragmatique de son discours : l'enseignant effectue des actes de parole spécifiques qui ne sont pas réalisables par les élèves. On peut aussi observer le fonctionnement énonciatif ou la structuration spécifique du discours professoral. Je donne ci-après quelques exemples :

2.1.1. Les injonctifs

- 12 En observant le corpus de transcriptions de classes⁴, on voit que dans la position enseignante il y a production d'une catégorie d'actes de parole destinés à susciter le Dire et le Faire des apprenants. On peut regrouper ces actes sous la catégorie des *injonctifs*.
- 13 L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés :
- Parlez
Parlez mieux
Parlez encore
Ne parlez plus
- 14 L'injonction se manifeste par des traits linguistiques comme l'usage de l'impératif ou l'appel à des modalités déontiques. Elle implique une co-énonciation : l'émetteur et le récepteur sont en quelque sorte « unis » dans l'injonction. Dans un énoncé comme : *vous allez répondre à ce questionnaire*, il faut nécessairement des récepteurs pour qu'il y ait accomplissement de l'injonction.

- 15 L'injonction établit une relation entre les participants par le biais d'une action souvent verbale que doivent exécuter les apprenants. Bien entendu, l'injonction n'est pas réversible ; elle émane seulement de l'enseignant. Elle apparaît dans le discours des consignes. Elle découle en quelque sorte de la situation didactique : celui qui sait est aussi celui qui sait comment il faut faire pour apprendre. Observons quelques exemples :
- Bon/ vous allez chercher maintenant dans cette phrase combien il y a de verbes conjugués
 - Non/ dites-moi un mot qui ressemble au mot relatif /qui est de la même famille
 - Alors allez-y / parlez pour lui/ parlez pour lui !
- 16 Ici, les formes sont le futur proche et l'impératif accompagnés de petits mots qui renforcent : *bon, non, alors*.

2.1.2. L'emprunt d'une place énonciative

- 17 L'acte d'enseignement implique de participer à l'élaboration du discours de l'apprenant en finissant ses phrases, en lui demandant de reprendre une partie de l'énoncé produit. Ceci provoque un phénomène de glissement énonciatif. L'enseignant se substitue à l'apprenant, se glisse dans son *je* pour lui permettre de produire son énoncé, comme on le voit dans la séquence suivante :
- Élève : Alors *je* lui demande à
Prof : Alors *je je*
- 18 De sorte qu'on peut se demander avec Ducrot (1984) qui est sous le *je* ? c'est sans doute le *je* de l'apprenant qu'emprunte provisoirement l'enseignant. Mais parfois ce *je* n'était déjà pas celui de l'apprenant qui prenait une identité d'emprunt, produisant un énoncé fictionnel pour des besoins d'apprentissage. Ainsi sous le *je* du professeur se cachent deux autres *je* : celui de l'apprenant et celui du personnage fictif qu'il imite.
- 19 Ce phénomène de glissement énonciatif se retrouve dans l'utilisation du *vous* ou du *tu* dans les exemples à valeur explicative. Construisant une petite mise en scène pour expliquer un mot, l'enseignant implique fréquemment le destinataire sous la forme d'un *vous* ou d'un *tu*, pour expliquer le terme *angoisse* :
- L'angoisse c'est quand tu as très peur de quelque chose et tu as mal à la gorge tellement tu as peur c'est l'angoisse.
- 20 Qui est derrière ce *vous*, ce *tu* ou ce *je* ? Le *tu* renvoie à l'apprenant à qui on explique mais l'explication s'adresse en même temps à tout le groupe. D'autre part, le fait que le *vous* puisse être remplacé indifféremment par le *tu* ou le *je* montre qu'il s'agit d'un pronom fictif renvoyant en fait à l'acteur potentiel imaginé qui se trouverait dans la situation proposée. On pourrait aussi bien avoir :
- L'angoisse c'est quand tu/vous as/avez très peur
 - L'angoisse c'est quand on a très peur
 - L'angoisse c'est quand j'ai très peur
- 21 Dans un second exemple, on observe pour les pronoms personnels, trois « statuts » différents des pronoms personnels :
- Vous êtes en difficulté hein vous avez des problèmes/ vous êtes en difficulté pour sortir de votre problème vous êtes obligé de vous battre de mettre votre énergie votre courage et vous vous battez /C'est se battre /je me bats pour comprendre le texte je lutte /(à une élève) comme hier tu t'es battue pour comprendre ce que/ce qui hein ?

- 22 Il y a d'abord un *vous* renvoyant à un être potentiel, fictif, autour duquel se fait l'explication (*si vous êtes en difficulté*), puis un *je* (*je me bats pour comprendre*) fictif également, car ce n'est certainement pas le professeur qui « se bat avec le texte », enfin un *tu* accompagné d'un élément déictique *hier* s'adressant, effectivement à un apprenant réel (*hier tu t'es battue*).
- 23 Le plus souvent, c'est l'enseignant qui adopte ces marques d'« énonciation fictive » pour donner son explication. Si l'apprenant le faisait, il se placerait alors en position haute, ce que le groupe pourrait contester.

2.1.3. Les marques de structuration du discours de l'enseignant comme trace de la position professorale

- 24 Le discours de l'enseignant est caractérisé par une *tri-focalisation*, sur le contenu, sur la forme (en raison des disparités transcodiques) et sur le déroulement interactionnel. C'est à ce dernier type de focalisation que je vais m'intéresser ici. Dans la « focalisation interactionnelle », l'enseignant indique de quelle manière le déroulement du dialogue doit se faire pour être conforme à un modèle d'interaction didactique qu'il a en mémoire. Ainsi, lorsqu'on lit les transcriptions de classes, on est frappé par la fréquence des énoncés à vocation anticipatrice par lesquels il est annoncé aux apprenants ce qu'ils vont faire et comment ils vont le faire. Observons un premier exemple :
- Bien là on va faire un peu différemment pour aller plus vite/ quels sont les personnages ?
- 25 L'enseignant indique qu'on change le mode de communication (*différemment*) et indique pour quelle raison (*pour aller plus vite*). Dans un second exemple :
- Ça y est /bon alors on va commencer par des des petits exercices euh oraux euh pour vous entraîner donc/ à /utiliser euh le subjonctif /oralement /alors on y va.
- 26 On observe que la consigne est accompagnée d'une raison légitimante (*pour vous entraîner*). L'enseignant légitime auprès de son auditoire le fait de faire telle ou telle activité, comme s'il y avait une argumentation sous-jacente du genre : « ce que nous faisons est utile, par conséquent faites-le ».
- 27 Il s'agit aussi de donner des repères et de permettre à *l'autre* apprenant de participer au processus d'apprentissage. La légitimation peut se faire sous des formes diverses. Elle peut être le rappel d'une certification à venir, le rappel de la fréquence et donc de l'utilité d'une expression. Dans la séquence suivante, on voit comme un effet de « bouclage » de ce phénomène :
- Bon ça c'est intéressant parce que/c'que j'veais vous demander à la fin quand on aura fini d'étudier le texte ce sera de/ jouer ce dialogue ce procès vous allez faire/ le procès... c'est pour ça que c'est intéressant de travailler un peu là-dessus.
- 28 Dans ce dernier extrait, la légitimation reste à l'intérieur de la sphère des activités didactiques. Si on apprend telle terminologie, c'est parce qu'on va « jouer » en classe et qu'on aura besoin de ces termes. Un certain nombre de questions se pose à ce stade. Le fait que l'enseignant, sous une forme ou une autre, accompagne son dire de raisons légitimantes signifie-t-il :
- qu'il y a prise en compte véritable de la dimension de l'autre que l'on fait participer au processus d'apprentissage,

- que le discours professoral n'est pas aussi autoritaire qu'on le croit ; parfois, l'enseignant de sa place justifie les activités pour que les apprenants les comprennent mieux,
 - qu'il s'agit au contraire d'un supplément d'autorité, un renforcement de la position haute ?
- L'enseignant renforce par là son statut, il est le « donateur » d'activités et il rappelle que c'est bien lui qui occupe cette position et qu'il sait pourquoi il le fait ?

3. Position de l'apprenant : *l'autre n'est pas le même pour l'apprenant*

- 29 Deux places interactionnelles sont aisément identifiables dans le discours didactique : celle, dominante du professeur et celle occupée par les apprenants qu'on désigne fréquemment par un collectif – *la classe, le public, l'auditoire* – comme s'il s'agissait d'un corps homogène. En effet, sur le plan statutaire, les apprenants ont chacun les mêmes droits et les mêmes obligations. En fait, il s'agit d'une « fiction » institutionnelle car chaque apprenant est *un autre* pour chaque apprenant, *un autre* avec qui on co-apprend mais *un autre* quand même. L'apprentissage est un processus collectif mais aussi individuel (en suivant la production langagière d'un apprenant, on voit qu'il suit sa cohérence propre parfois indépendamment de la cohérence du discours collectif. Il poursuit son idée, il répète un énoncé mal compris autant qu'il participe à l'effort collectif).
- 30 En nous basant sur l'observation du comportement langagier des apprenants les uns par rapport aux autres, nous avons dégagé quatre variantes⁵.

3.1. Un comportement de coopération

- 31 Les apprenants cherchent ensemble à trouver une solution, chaque énoncé produit est une approche de la « solution » et l'on peut dire qu'il y a co-apprentissage car l'énoncé entendu met sur la voie.
- 32 C'est ce qu'on observe dans la séquence suivante où les apprenants doivent transformer *je viendrai demain* en une phrase commençant par *il faut* :
- Prof : Alors on commence/ Hythen je viendrai demain c'est promis
 Hythen : (**Rappel de la consigne**) Euh no euh/ mettre il faut
 Nina : (**Tentative 1**) Il faut
 Prof : Oui il faut
 Jeannette : (**Tentative 2**) Il faut que tu euh
 Nina : (**Tentative de complétion**) Que tu
 Jeannette : (**Produit la forme attendue**) Puisse (*dit sur un ton très bas*)
 Prof : Je viendrai demain c'est promis/il faut...
 Fred : (**Produit la phrase attendue**) Il faut que tu viennes aujourd'hui
- 33 Nous avons là un exemple de ce dialogue à plusieurs voix où chacun tâtonne et essaie de se rapprocher de l'énoncé correct. C'est par des tentatives et approximations successives faites par une partie du groupe qu'il y a finalement production de la forme attendue⁶.

3.2. L'apprenant prend la place de « donateur » didactique

- 34 La seconde variante prend place lorsque l'apprenant se met en place haute parce que, connaissant la « bonne réponse », il la donne non pas au professeur mais directement à l'élève en difficulté. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant aidé va manifester sa gratitude mais nos observations nous ont montré que nous rencontrons plutôt une attitude de refus comme si le fait d'accepter de l'aide et ainsi de reconnaître que l'autre est supérieur par le savoir lui permettait de prendre une position haute et de se démarquer de la place interactionnelle qu'il occupe « ordinairement ». On assiste ici à des processus de *figuration*⁷. Par exemple, celui qui aide, pour ne pas offenser le camarade, parle sur un ton bas, destiné à compenser le caractère didactique et donc autoritaire de son intervention. Celui qui est aidé ne donne aucun signe de *ratification*, en répétant par exemple l'énoncé corrigé comme il le ferait si c'est l'enseignant qui corrigeait.
- 35 Pour que cette position de didacticité soit neutralisée, il faut l'intervention du professeur qui médiatise et gère l'instauration d'un rapport provisoirement inégalitaire entre apprenants.
- 1 Nina : Qu'est-ce que c'est douleur ?
 2 Prof : Oui oui on explique douleur.
 3 Jeannette : Si je te donne deux claques (rires) tu vas avoir des joues enflammées, ça va être douloureux.
 4 Prof : Ouais.
 5 Jeannette : Si tu tombes et tu as eu euh euh tordu la cheville
 6 Prof : Tu t'es tordue.
 7 Jeannette : Tu t'es tordue la cheville c'est enflé ça fait mal tu as des douleurs.
 8 Nina : Ah oui/ comment/ comment vous écrivez douleur ?
- 36 Dans la réplique 2, l'enseignant autorise en quelque sorte les apprenants à devenir des transmetteurs du savoir. Plus loin, Nina accepte l'explication de Jeannette mais ne tenant pas à rester en position basse, elle dirige une nouvelle question vers le professeur et lui demande – à lui détenteur reconnu du savoir – comment s'écrit le mot *douleur*.

3.3. La rupture temporaire du contrat didactique

- 37 Elle constitue une troisième variante de la relation apprenant/apprenant. Elle prend place lorsque les apprenants cessent de se situer par rapport à la matière transmise et rejettent pour un moment le contrat didactique sous-tendant la relation dialogale qui demande que les énoncés produits soient destinés à améliorer la compétence de celui qui apprend.
- 38 Cette « variante » est observable lorsqu'il y a glissement vers une conversation naturelle entre les élèves (et parfois avec le professeur). L'extrait suivant montre une classe dans laquelle les étudiants portent la discussion sur les bienfaits de l'eau de pluie pour la survie des poissons en aquarium, ce qui ne constituait pas le sujet du cours. On observe qu'alors l'enseignant accepte de devenir un participant égalitaire et que si l'on reprenait la classification des taxèmes de position établie par C. Kerbrat-Orecchioni, il ne se trouve plus en position haute de savoir. Le thème est introduit par l'apprenant (réplique 4) :
- 1 Nomura : Je pense que c'est le problème de l'eau
 2 Julia : Ah oui de l'eau

3 Lisa : Oui oui

4 Nomura : Et moi toujours je garde la pluie

5 Fab : Oui (très intéressée)

6 Nomura : Quand il pleut

7 Fab : Pour les enfants... pour les poissons ?

(rires)

8 Nomura : Oui pour les poissons

9 Prof : C'est une bonne idée et comment faites-vous ? A Paris ?

10 Nomura : Au Japon je fais toujours comme ça quand il pleut, je garde la pluie et je mets dans un seau et puis je verse dans l'aquarium. Et je mets les poissons rouges, ça dure plusieurs années

(rires)

11 Prof : Plusieurs années ! c'est extraordinaire !

12 Fab : Chez moi seulement une semaine

(rires mots inaudibles)

13 Nomura : Mais il faut changer de temps en temps de l'eau

14 Fab : Changer de l'eau ?

15 Prof : Oui il faut changer l'eau de temps en temps

16 Nomura : Oui mais pas beaucoup il faut changer une fois par mois ça suffit !

(rires)

17 Nomura : Oui ça dure très longtemps

18 Prof : C'est intéressant

- 39 Notons que le professeur intervient peu dans la discussion des étudiants et lorsqu'il le fait, c'est pour s'informer ou s'étonner.

4. L'apprenant face à l'enseignant

- 40 Il reste à examiner la confrontation de la position de l'apprenant face à l'enseignant. Je ne donnerai que de brèves indications. Soit il y a *coopération*, soit il y a *résistance* marquée par des traces d'hésitation (*explain un peu difficile*) Il peut aussi y avoir *contestation*. En fonction d'un savoir déjà acquis, l'étudiant réagit sur le contenu de l'information métalinguistique qui lui est donnée.

Nina : Avec il faut c'est toujours le subjonctif ?

Prof : Bien sûr

Nina : Il faut parler français c'est l'infinitif !

- 41 Enfin l'objet de communication cesse parfois d'être le savoir, les apprenants tentent de sortir du carcan didactique en donnant un avis personnel ou en plaisantant ; on peut dire qu'il y a *personnalisation* de l'échange.

Prof : Donc le verdict c'est ça la décision de condamner et l'avocat qu'est-ce qu'il fait dans tout ça ?

Élève : Il gagne beaucoup d'argent (rires)

Conclusion

- 42 Les questions que l'on peut poser pour finir sont les suivantes : L'interaction tourne-t-elle toujours autour du savoir à transmettre ? Les objets focalisés sont-ils toujours ceux de la langue et non les sujets parlants eux-mêmes ? La communication s'établit-elle nécessairement de façon rigide et en fonction des positions statutaires ? La didacticité de l'échange condamne-t-elle les participants à marquer leur position lorsqu'ils prennent la parole ?

- 43 Nous avons vu que l'interaction didactique est fortement marquée par la prise en compte de ce qui vient avant et après la prise de parole d'un participant. Le discours didactique dialogal est caractérisé par cette parole répétée, reprise, corrigée, de sorte que contrairement à la conversation dite ordinaire, il n'y a pas de parole qui ne soit complétée et reprise à un moment ou l'autre de l'interaction. Il y aurait ainsi dans ces dialogues une plus grande attention à la parole de *l'autre*. Mais cet *autre* est essentiellement un interactant engagé dans une activité d'apprentissage ou d'enseignement qui impose une limitation de l'espace de l'échange.
- 44 Cependant l'objet à transmettre étant *la langue*, surviennent aussi au sein de l'interaction, des échanges portant sur *la personne* permettant parfois à celle-ci d'exprimer sa parole et de sortir du carcan interactionnel à visée didactique.
-

NOTES

1. Défini par l'ensemble des activités effectuées dans une situation étant donné le thème et le but de l'interaction.
 2. Cet aspect n'est pas développé dans la présente communication (voir Cicurel 1989).
 3. *Le taxème*, formé sur *taxis*, place, est un indicateur de place dans l'interaction. Ne sont donnés ici que quelques exemples de taxèmes, (pour plus d'information voir l'article cité.)
 4. Corpus de transcriptions d'enregistrements de classes de langues en France et hors de France.
 5. Nous ne présentons ici que trois variantes, celle de la compétitivité, rencontrée trop rarement dans notre corpus, n'est pas développée ici
 6. On peut bien sûr mettre en doute la validité de cette coopération ; s'agit-il d'une coopération entre apprenants ou simplement d'une suite de réponses à l'injonction centrale de l'enseignant ?
 7. La *figuration* est ce que fait un individu pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne.
-

RÉSUMÉS

Qui est *l'autre* dans l'interaction didactique, l'enseignant pour l'apprenant ? l'apprenant ou le groupe d'apprenants pour l'enseignant ? On étudiera la manière dont les participants signalent leur position et assurent leur « rôle conversationnel ». On recherchera les marques des positions réciproques renvoyant au statut des interactants et aux places énonciatives. Une constante du dialogue d'enseignement est qu'une production discursive d'un individu est reprise, reformulée, intégrée par les autres de telle sorte qu'on observe l'émergence d'un discours co-créé qui semble "appartenir" à tout le monde.

Who is the *other* in didactic interaction: the teacher for the learner? The learner or group of learners for the teacher? The way the participants mark their positions and take on their

conversational role is studied here. Markers of reciprocal positions referring to the status of the interactors and the enunciative places are of particular interest. One constant theme in teaching dialogue is that the discursive production of an individual is taken up, reformulated, integrated by others, so that a co-created discourse seems to emerge, which belongs to everyone.

AUTEUR

FRANCINE CICUREL

CEDISCOR, Université de Paris III (France)