

« Faire voir » : la communication des connaissances, entre dire et montrer

« Faire voir » : knowledge communication, between saying and showing.

Jeanne-Marie Barbéris



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3053>

DOI : [10.4000/praxematique.3053](https://doi.org/10.4000/praxematique.3053)

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1997

Pagination : 149-173

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Jeanne-Marie Barbéris, « « Faire voir » : la communication des connaissances, entre dire et montrer », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 28 | 1997, document 7, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3053> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.3053>

Jeanne-Marie BARBERIS
PRAXILING
Montpellier III

« **Faire voir** » :

**la communication des connaissances, entre dire
et montrer**

Dans le corpus de Sérignan, certaines interactions sont consacrées à la transmission d'un savoir pratique. Il s'agit d'échanges entre agents de la Poste, qui se déroulent pour la plupart entre A, le guichetier, et B, un agent (femme) en formation. Le savoir à transmettre concerne la gestion du poste informatique que B doit apprendre à manier. Celui-ci comprend un terminal (relié au Centre de Chèques Postaux), et une imprimante.

Cette étude s'appuiera sur un passage étendu consacré à des interactions de ce type. Il est composé de trois séquences successives qui s'étendent du tour 161 au tour 203. On le trouvera dans la transcription proposée en ouverture du numéro, à l'intérieur de l'extrait 2 du corpus. Seules quelques citations ponctuelles seront à l'occasion proposées, et le lecteur est prié de bien vouloir se reporter à la transcription pour en prendre connaissance intégralement. Les trois séquences s'enchaînent comme suit :

1. Les tours 161 à 185 concernent les opérations informatiques liées au déblocage des sommes. On exploitera surtout le début (tours 161-171), où un emploi récurrent du verbe *voir* nous questionne sur la nature de la « vision » sollicitée dans la co-construction des savoirs.

2. Dans les tours 186 à 193, A explique à B comment ouvrir un compte sur livret.

3. Dans les tours 194 à 203, A explique à B comment ouvrir un C.C.P.

On s'intéressera à la manière dont le guichetier A, l'instructeur, développe son texte informatif en direction de la stagiaire B, en interaction avec les questions que l'apprenante lui pose et avec les réactions que celle-ci manifeste. Deux aspects du discours de A retiendront plus particulièrement notre attention :

(a) Au niveau textuel, on se consacrera aux propositions *synthétiques*. Nous proposons de désigner ainsi les propositions qui ont pour propriété de demeurer toujours vraies, et de véhiculer un niveau global d'information.

(b) On étudiera également l'utilisation récurrente du ponctuant *tu vois*, en relation avec d'autres utilisations du même verbe *voir* dans le cotexte. *Tu vois* se situe au niveau métacommunicatif : il commente à la fois le discours de A décrivant les opérations à faire et le contexte situationnel, où se trouvent effectivement des objets et actions à « voir ». Les autres emplois du verbe s'insèrent en revanche dans la séquentialité textuelle en tant que propositions explicatives (*tu fais X, tu fais Y, et après tu le vois* ; ou *tu verras* : cf. les tours 163.A et 201.A).

Cet intérêt conjoint pour des phénomènes qui se situent à des niveaux d'analyse différents semble à première vue paradoxal, et au risque de se perdre dans une certaine hétérogénéité descriptive. Cependant, on fait l'hypothèse que ces deux types de formulation visent à une même fonction dans le discours informatif. Ces éléments concourent au processus d'*intégration* de l'information, permettant de mémoriser puis de manipuler les connaissances de manière souple et dynamique.

Les mécanismes intégratifs sont certes en rapport avec les savoirs de l'expert A, qui a appris à voir ainsi les choses, par expérience. Mais ces mécanismes ont surtout leur fonction pour l'apprenant B, qui doit, non seulement comprendre dans l'immédiat la nature des opérations à accomplir, mais surtout *retenir* ce qui lui est montré actuellement comme modèle en vue de *réaliser plus tard* des tâches semblables. Pour y parvenir, B ne peut surcharger sa mémoire au-delà de certaines limites, en apprenant par cœur des listes nombreuses de procédures. La saisie globale de l'information fournit un relais aux capacités limitées de la mémoire, en proposant une vision du *tout* de la tâche qui n'est pas

une liste explicite, mais un paysage global, une configuration où se place l'ensemble des opérations. La vision globale ainsi construite offre non seulement une appréhension synthétique, nécessaire à la cohérence du savoir, mais aussi une souplesse adaptative, ouvrant sur les variantes et la complexification de la tâche, selon les contextes de réalisation que pourra rencontrer par la suite l'apprenant devenu agent de guichet et responsable de la gestion du terminal informatique.

L'article procédera par deux approches successives, en partant d'abord du niveau le plus descriptif (section 1) : pour parler de contextualisation, on a éprouvé le besoin d'élucider quelques éléments du contexte... Une discussion portant sur le mode de gestion cognitive des savoirs (*procédural vs déclaratif, représentation iconique vs représentation propositionnelle*) termine cette présentation. L'analyse se développe ensuite à trois niveaux : textuel, perceptif (concernant le verbe *voir*) et intersubjectif (section 2).

1. Tour d'horizon

La notion de « tour d'horizon » doit s'entendre aussi bien au sens concret qu'au sens métaphorique. Cette première section sera en effet consacrée à la définition de certains aspects du contexte utiles à notre propos, ainsi qu'à une première exploration de la problématique, à travers quelques axes saillants.

1.1. Comment les choses se passent

• *Sur le plan interactionnel*

La première séquence (tours 161-185) est initiée par A sous forme d'un *ça va ?* adressé à B — question qui concerne bien entendu la manière dont la stagiaire « se débrouille » avec les opérations informatisées. On voit ensuite apparaître rapidement des demandes d'éclaircissement de la part de la stagiaire.

Dans les deux autres séquences, cette position de requête de B apparaît d'entrée de jeu dans une intervention initiative qui « titre » l'ensemble de la séquence informative :

- *Séquence concernant l'ouverture d'un compte sur livret*
186.B et (!) l'ouverture (!) du compte là quand elle t'a porté tout à l'heure (*hoche la tête en direction de l'arrière du bureau où se trouve D*) que tu avais fait hier (*il s'agit de l'ouverture d'un compte sur livret*)
- *Séquence concernant l'ouverture d'un Compte Chèque Postal*
194.B et l'ouverture d'un CCP c'est le même : +++

La position de sollicitation de B à l'égard de A organise la conversation, tant sur le plan de la succession des tours (initiative/réaction) que sur le plan hiérarchique, puisque les requêtes de B permettent de dégager des séquences thématiques centrées sur un type de tâche. Les réponses données par A vont constituer un texte informatif, en interaction avec les approbations ou les demandes de précision de B.

Outre les intervenants A et B, on note que, dans l'extrait étudié, l'enquêteur C est par deux fois sollicité par un commentaire de B qui prend à témoin, en 176.B et 203.B. A chaque fois, il s'agit d'un commentaire sur la difficulté d'apprentissage. Le premier souligne que les notes manuscrites que prend B sont difficiles à mémoriser, le deuxième, qu'il est plus difficile de réussir une opération seule qu'à deux (c'est-à-dire en compagnie de l'expert). L'apprenante met ainsi en relief deux aspects effectivement cruciaux dans l'apprentissage : le mode de mémorisation des procédures, et le rôle joué par la coopération interpersonnelle dans la réussite de la tâche — deux points sur lesquels nous reviendrons dans cette étude.

- *Sur le plan pratique :*

Quelques données de la situation doivent être élucidées en vue de comprendre les paroles du dialogue, fortement contextualisées.

Tout d'abord, c'est l'agent A qui manipule le terminal informatique, en particulier dans les séquences qui nous intéressent. De plus, dans ces séquences, il ne s'agit pas d'opérations effectives : celles-ci sont (a) soit simplement décrites par A (qui s'appuie éventuellement sur la configuration présente à l'écran comme point de départ de ses indications) ; (b) soit simulées par A : en vue de faire une démonstration à B, il utilise le clavier pour naviguer à travers les différentes étapes de la tâche infor-

matisée (cf. les tours 191.A, 195.A, qui s'accompagnent d'une démonstration).

Sur l'écran apparaissent des configurations comprenant des messages en langage naturel ou en langage codé (lettres + chiffres, ou chiffres seuls), configurations auxquelles on accède à partir d'adresses qu'il faut connaître. Lorsque des zones de dialogue se présentent, les réponses à donner sont elles-mêmes tantôt en langage naturel (ex. : nom de l'utilisateur : cf. 197.A *le nom le prénom*), tantôt en code. Plusieurs passages de la transcription illustrent la nature de ces messages cités par les intervenants, et particulièrement par A, l'informateur (cf. 163.A, 171.A, 177.A, 185.A, 191.A, 193.A, 195.A, 197.A).

1.2. Sites et acteurs en présence : les espaces des interactions à la poste

1.2.1. Quels espaces ?

- L'espace du corpus Sérignan I est d'abord fait de la *co-présence des sujets*, co-présence modelée par des rôles interactifs et sociaux, reposant sur une « scène » où se déroulent les interactions avec les usagers et des « coulisses » où les agents de la Poste se livrent à des échanges personnels. Cette co-présence ouvre également un espace de régulation conjointe de l'action et de la perception, en particulier entre A et B. Il en sera reparlé dans la section 2.2., pour ce qui est du *voir* partagé, et en 2.3., pour ce qui est de la notion même d'*intersubjectivité*.

- L'espace en tant qu'*environnement* est celui où se développent les tâches en cours, dont discutent plus spécifiquement A, l'informateur, et B, son « élève ». Outre l'espace divisé en scène et coulisses, séparant employés et usagers, il faut prendre en compte la division des coulisses en plusieurs postes de travail (plusieurs guichets — sans compter les autres espaces de travail que les guichets, non pris en compte ici). De plus, le terminal informatique va développer un espace spécifique de référence. Celui-ci comprend :

- l'espace de ce qui est visible sur l'écran (espace qui évidemment se modifie en fonction du défilement de plusieurs configurations, de plusieurs messages successifs) ;

- l'espace de ce qui est disponible « dans la machine » : derrière une étiquette, il y a toute une série d'instructions, d'informations, susceptibles d'être appelées ;

- l'espace relié à la sortie imprimante, et au-delà aux archives, présentes matériellement dans le bureau de poste, et qui résultent des sorties de l'imprimante ;

- l'espace de dialogue avec le Centre de Chèques Postaux, auquel le terminal est connecté.

Ces espaces, on peut les décrire, les montrer (gestes ou mots déictiques), s'y déplacer, agir dans leur cadre. Les opérations, même si elles résultent de l'utilisation d'intermédiaires symboliques (codes numériques), tendent toujours à être traitées comme des manipulations d'objets, ou comme des déplacements dans des espaces concrets. Cette forme d'appréhension du contexte se révèle clairement dans la récurrence des formulations de type spatial dans les discours tenus.

1.2.2. La mise en discours des espaces

On se contentera d'énumérer les principales illustrations de la spatialisation des discours :

- On note l'emploi de verbes de déplacement, de prépositions (*dans*, *en*) et de déictiques spatiaux (*là*) liés à l'espace informatique (espace de l'écran, mais aussi espaces accessibles et non encore visualisés sur l'écran) :

163.A [...] tu tu tu vas en 98 tu vas dans le 2 [...]

191.A [...] bon là tu t'en vas en 210 / et 210 là: tu vas en nature alors de là tu tu vas [...]

- Le verbe *passer* indique une manipulation consistant à insérer une feuille dans l'imprimante :

193.A [...] // c'est le premier truc que tu passes après on te demande de passer la... / (action de B)

- Le verbe *envoyer* se réfère à l'espace plus large de communication, qui relie le terminal du guichet au Centre de Chèques Postaux de

Montpellier (la phrase est accompagnée d'un mouvement de la tête en direction du lieu visé) :

198.B voilà ouais mais t'envoies ça au: (*vague mouvement de la tête en direction de l'écran*)

L'écran du moniteur est le paysage visible, qui à la fois (a) cache l'espace plus large de communication qui est vu comme « dedans » (dans la machine) ou « derrière » (l'écran) ; (b) donne accès à cet espace plus large. La situation est la même dans une situation concrète de recherche d'itinéraire : la cible recherchée est « derrière », cachée par le premier plan visible, mais le paysage faisant écran contient quelques indications permettant au piéton de guider l'orientation de sa marche (prendre telle rue qui s'ouvre devant lui et non telle autre).

1.3. Les conduites d'acquisition / transmission du savoir

1.3.1. Apprentissage et mémorisation

La méthode de mémorisation de l'information adoptée par la guichetière stagiaire consiste à prendre des notes manuscrites où elle enregistre les différents codes correspondant à une tâche donnée. On trouve trace de cette démarche dans le dialogue. Lorsque le guichetier A annonce au client X₉ :

143.A je vais vous faire un relevé d'identité pour voir //(10 secondes)//

on entend B faire le commentaire suivant à voix basse :

144.B (3) je l'ai noté quelque part / je vais le retrouver (3)

On en trouve trace aussi dans l'extrait suivant :

174.B ah non / ça je savais pas

175.A puis enfin je te l'av... tu l'avais marqué l'autre fois

176.B oh j'en ai tellement marqué moi (3) pauvre (!) (3) (ah ah riré A) (*en direction de C*) je marque chaque fois pareil / [...]

B souligne avec humour les limites de la méthode de mémorisation par la liste écrite. Méthode également mise en cause par A, dans les deux passages suivants :

163.A [...] sinon tu as pas besoin de ça de de le retenir ces: ouvertures enfin ou trucs comme ça (*faiblement articulé*) tu tu vas en 98 tu vas dans le 2 et après tu le vois

167.A bon tu vois (*voix chantante*) si si la CNE 2 / tu as le tableau tu vois // « interrogation d'un compte de » tu vois tu as tout tu as tout là tu as pas besoin de: le marquer ça // bon i suffit que tu te souviennes de: des (!) principaux (!)

168.B bé c'est pour pas perdre de temps / voilà (a:h A) les principaux bien sûr je vais pas noter tout le...

169.A sinon hé/ c'est vite fait hé::

Dans ces deux extraits, la mémorisation des procédures est écartée au profit de la « navigation à vue », où la manière de procéder est trouvée sur le terrain même, en tenant compte des indications contextuelles (situation en tant que position dans un parcours) et cotextuelles (dialogue avec les messages inscrits sur l'écran).

De même par la suite, alors que B essaie encore de se faire enseigner un code en chiffres, A lui répond en lui conseillant la méthode du « voir sur place » :

200.B alors tu m'as dit tro-euh trois soixante-cinq hé □

201.A ouais de tout' façon chaque fois (ah ouais B) tu euh: tu: tu te lances (ah ouais B) quelque chose tu tu (ouais B) tu verras (je verrai B) [...]

L'emploi du verbe *voir* se révèle récurrent chaque fois qu'A fait allusion à la méthode d'improvisation à partir des données immédiates. Certes ces données, lorsqu'elles seront à portée de B, seront à *voir* mais aussi à *lire*, puisqu'il s'agit d'indications de type symbolique inscrites sur l'écran, et non de simples images. Il n'empêche que c'est le verbe de perception qui apparaît ici, et non un verbe de connaissance ou de jugement comme *savoir* (**tu sauras, *tu comprendras, *tu jugeras*), ou

un verbe notant l'activité de déchiffrement du message (**tu liras*). On aura l'occasion (en 2.2.) d'approcher de plus près le sens du verbe *voir*.

La conduite de B (noter la liste des procédures) paraît se conformer à une conception apprise du savoir, sous l'influence de l'apprentissage scolaire. Selon ce modèle culturel, apprendre consiste à enregistrer par cœur des informations notées sous forme écrite. Ces informations sont décontextualisées. Cette forme d'accès au savoir s'avère inadaptée à l'apprentissage des tâches informatisées auxquelles B doit s'initier.

A propose à B une solution alternative. Ecartant l'accès au moyen du « par cœur » (163.A : *tu as pas besoin de ça de de le retenir ces : ouvertures enfin ou trucs comme ça* ; 167.A : *tu as pas besoin de : le marquer ça*), il conseille à B de lui substituer un accès au tout de l'expérience grâce au *voir* (167.A : *tu vois tu as tout tu as tout là* ; 201.A : *tu verras (je verrai B)*).

1.3.2. Déclaratif vs procédural, iconique vs propositionnel

La distinction entre niveau déclaratif et niveau procédural dans l'acquisition des connaissances, objet actuellement de débat en sciences cognitives¹, paraît utile dans la mesure où elle permet d'aborder le problème des savoirs autrement que dans les conceptions dualistes opposant corps et esprit, action sur le monde (« extérieur » aux sujets) et représentation mentale (univers « intérieur »). On essaiera dans les lignes qui suivent de synthétiser de manière rapide les termes d'un débat sur lequel on n'a nullement prétention, en ces quelques lignes, de donner autre chose qu'une idée — et encore moins la prétention de « donner le dernier mot ». Deux conceptions alternatives de la mise en forme mentale du savoir seront présentées. Toutes deux ont pour point commun de reconnaître qu'il existe un *niveau procédural de traitement de l'information* (pour une définition du procédural, cf. ci-dessous). Mais elles divergent sur la place à lui accorder. Pour la première (qu'on appellera *théorie physicaliste*), la place accordée au procédural est maximale, voire exclusive de toute autre. Dans la seconde conception, on pose qu'il existe un niveau de traitement procédural de l'information fondé sur des *modèles mentaux* (ou scénarios, scripts, praxéogrammes...), et que d'autre part il existe des savoirs stockés sous forme déclarative, propositionnelle, dans la mémoire des sujets : ce qui revient

¹ Cf. entre autres à ce sujet Varela, Thompson et Rosch ([1991] 1993) et Laks (1996).

à distribuer les rôles entre les savoirs de type iconique, non-langagiers, et des savoirs passant par une formulation linguistique.

Le niveau procédural du savoir correspond à tout ce qui, dans les connaissances, se définit par une inscription physique, s'appuyant en particulier sur les connexions neuronales qui véhiculent les processus de traitement de l'information et qui en gardent trace sous forme de parcours mnésiques. C'est à travers eux que se produit l'actualisation des schémas de praxis appris : actualisation qui n'est cependant pas une simple activation, mais constitue à chaque fois une remise en jeu des connaissances, une réélaboration, une adaptation. Les savoirs de type procédural ne sont donc pas des contenus mentaux, mais des processus.

Les savoirs de type déclaratif (ou propositionnel) correspondent en revanche à ce qui est stocké mentalement sous forme symbolique, en tant que contenu de représentation. De cela il paraît, à première vue, aisé de conclure que le langage naturel participe du niveau déclaratif des savoirs (même s'il n'a pas l'exclusivité des représentations symboliques). C'est ce qu'admet la théorie des modèles mentaux, et c'est en revanche ce que conteste l'approche physicaliste du langage². Selon cette hypothèse, le traitement processuel et procédural des connaissances constitue une alternative plausible aux modélisations classiques. Dans la version radicale de cette hypothèse, le niveau procédural suffirait même à expliquer la représentation des connaissances... en évacuant tout contenu de représentation, puisque dans cette conception, la production des connaissances se déroule à travers une « inscription corporelle de l'esprit » (formule de Varela, Thompson et Rosch [1991] 1993). L'actualisation du sens par le langage reposerait elle-même, comme les autres formes d'élaboration des connaissances, sur des processus constructifs, physiquement inscrits.

La notion de modèle mental proposée par la psychologie (Ehrlich, Tardieu, Cavazza 1993) dérive essentiellement des propositions de P. N. Johnson-Laird (1983). Certains préfèrent parler de scripts, de scénarios, ou de praxéogrammes. Selon cette hypothèse, les sujets utiliseraient des configurations, des images schématiques (donc des modèles de nature spatiale et iconique), mais aussi des modèles basés sur la successivité temporelle, pour se donner une représentation organisée du

² Et, dans le domaine de l'I.A., l'approche connexionniste.

réel. Les modèles mentaux (supports de représentations procédurales) seraient en concurrence avec la représentation propositionnelle du réel (de type déclaratif). En somme, on pourrait dire le réel avec des mots, des descriptions par le langage, ou le concevoir et le manipuler en tant qu'« image dans la tête ». Les choses ne paraissent pas aussi contrastées. Il ne nous paraît pas possible de trancher actuellement dans ce débat, aussi complexe qu'interdisciplinaire. Tout au plus le linguiste peut-il ici proposer des observations, et les relier à ces hypothèses en discussion.

Quoi qu'il en soit de la place à accorder à chacune de ces formes de savoir, l'opposition savoir procédural/savoir déclaratif nous conduit à concevoir le problème de l'apprentissage autrement que selon la division habituelle *savoir/savoir-faire*³. En effet, cette opposition nous renvoie à la distinction travail manuel-travail intellectuel, corps-esprit. Dès lors où arrêter la dimension du Faire ? Les processus mentaux (temps de traitement cognitif, actualisation des schémas) qui sous-tendent les connaissances font-ils partie du Faire ? Non sans doute, selon nos cadres de pensée classiques : ils font plutôt partie de ce qu'on nomme habituellement « savoir ». En revanche, on intégrera dans le Faire les manipulations pratiques « externes » au domaine mental. L'inscription physique des schémas praxéologiques est ainsi scindée en deux de manière artificielle. En effet il existe à nos yeux un lien fort entre les schémas d'action *réalisés* par les sujets dans leurs actions sur le monde et ces mêmes schémas *inscrits* dans leur mémoire et dans leur corps (Barbérís, à paraître, 1997). Autre problème connexe : que faire de la *perception* dans la distinction entre savoir et savoir-faire ? Pour éviter ces écueils, le cadre proposé ici paraît plus adéquat, malgré la dimension certes très hypothétique de cette modélisation, et les discussions auxquelles elle donne lieu (cf. les deux modèles alternatifs ci-dessus). Cela dit, il n'est pas question de nier que certains savoirs sont enregistrés essentiellement à partir de descriptions verbales (l'enseignement académique travaille dans ce sens), d'autres surtout à partir d'expériences pratiques répétées.

³ Distinction proposée par Sophie Moirand et Sophie Fischer au cours de la discussion, durant la journée d'étude sur *L'oral spontané* (février 1996.)

Les savoirs sont largement tacites et insus de ceux qui les possèdent. C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'une activité pratique non ou faiblement médiatisée par le langage (savoir nager, aller à bicyclette...), mais cela demeure vrai pour les autres connaissances. On les utilise d'expérience, mais pour les formuler, c'est une autre affaire. On comprend dès lors la difficulté qu'il y a pour un expert à transmettre ce qu'il sait à un novice. Le savoir procédural — inconscient — doit être explicité, c'est-à-dire au moins partiellement transformé en savoir déclaratif : l'instructeur fournit une description des opérations à suivre, mais souvent au prix d'un effort important.

Cependant, il existe une solution alternative, qui permet au savoir de rester au plus près de sa dimension procédurale, tout en passant à travers le filtre du langage, qui l'oblige à s'explicitier. Cette solution consiste à livrer dans la description une *représentation hybride*. C'est à cette médiation que se livrent, selon nous, certaines expressions déictiques, dont la fonction semble être non d'opter entre indicialité et anaphore, mais de jouer sur les deux terrains⁴. Dans le corpus étudié, l'adoption d'un *format perceptif de représentation de l'action* permet de solliciter la dimension iconique des processus, là où de simples descriptions sous forme déclarative risquent d'échouer à modéliser l'action. C'est sur cette hybridité qu'on souhaite travailler. Les positions de contact entre le langage, son référent et les sujets en interaction ne paraissent pas des reliquats, des cas marginaux, mais au contraire centraux dans le fonctionnement linguistique. Ce format de représentation permet la souplesse adaptative du modèle d'action faisant l'objet de l'apprentissage. La *contextualisation*, dans ce cadre, est une nécessité permettant l'adaptabilité et l'enrichissement progressif des schémas appris par expériences répétées, comme l'a suggéré Dreyfus (1992). L'expertise se définit, non comme le stockage de règles générales acontextuelles se sous-spécifiant en nombreuses variantes prédéterminées de manière rigide, mais comme le « stockage organisé de milliers de cas spécifiques » (Laks 1996 : 102), qui constituent le fond sur lequel vont se greffer les nouvelles expériences.

⁴ Sur cet aspect de la deixis, cf. Barbéris (1992, 1995, chap. 5 et 6).

2. Le formatage des savoirs dans la parole

Trois dimensions seront ici explorées : la dimension *textuelle*, la dimension *perceptuelle*, la dimension *intersubjective*.

2.1. Dimension textuelle

On essaiera de montrer :

(a) que certaines propositions occupent un rôle-clé dans la compréhension et la mémorisation de la tâche par B. Il s'agit des propositions que nous avons nommées dans d'autres études *propositions synthétiques*, ou *indications générales* (Barbéris 1994a et b, 1995).

(b) de quel ordre sont les relations entre niveau local et niveau global du texte.

Comme cela été montré pour le texte narratif, ainsi que pour le texte descriptif, certaines propositions ont pour caractéristique de rester toujours valides. Elles sont donc déplaçables dans la séquence textuelle, mais leur position préférentielle est en ouverture ou en clôture de texte, là où leur valeur globale agit de la manière la plus efficace sur le reste de la séquence textuelle, à titre prospectif (position initiale) ou à titre rétrospectif (position finale). Ainsi, *Ç'a été le plus beau jour de ma vie* peut aussi bien se situer en position d'annonce d'un récit à venir, qu'en position de commentaire conclusif. *C'était Léa, ma cousine* peut aussi bien annoncer le portrait de Léa qu'identifier *a posteriori* le sujet dont le portrait vient d'être proposé.

Dans des travaux précédents, nous avons entrepris la description de deux types de discours :

(a) l'indication d'itinéraire piéton, qu'un informateur I développe au bénéfice du demandeur d'information D. Dans le texte informatif produit par I, on trouve des indications générales, portant sur la Difficulté du parcours (*c'est simple / c'est compliqué*), sur l'Orientation générale à adopter pour arriver jusqu'au but recherché par D (*c'est là derrière*), sur la Zone dans laquelle se situe la cible (*c'est dans ces petites rues*), sur la Distance qui sépare D de sa cible (*c'est pas loin*).

(b) De même, dans la réponse que donnent les habitants d'un quartier à une demande de délimitation (*la quartier, ça commence où, ça finit où, vous le délimitez comment ?*), on trouve très fréquemment des

propositions synthétiques qui permettent au locuteur de saisir par la parole le tout de l'objet décrit : *le quartier, c'est tout ce qui part de...* (en ouverture), *c'est tout ça, le quartier* (en clôture).

Dans ces types discursifs, on remarque la distribution de la structure textuelle en deux plages, mettant en œuvre deux types de propositions :

- *des propositions à visée synthétique*, de validité permanente, dont on vient de faire la description ;
- *des propositions de validité transitoire*, s'inscrivant dans une séquentialité.

C'est ainsi qu'un itinéraire-type se distribue en Indications Générales (propositions synthétiques) et itinéraire séquentiel (suite de propositions énumérant la série des opérations à accomplir pour atteindre le but visé). On peut supposer qu'un texte informatif comme celui qui nous occupe se conforme à la même organisation.

Commençons par la dimension séquentielle du texte informatif. En 171.A, le guichetier initie une énumération d'opérations à faire (*tu fais 205 et ensuite tu fais 209 bon euh :...*), qui va se poursuivre, interrompue ou relancée par les questions de B, jusqu'au tour 185.A inclus. La dimension séquentielle du processus décrit est soulignée par les connecteurs temporels (par ex. *après, et après, et ensuite, et aors*, dans le tour 185.A).

Face à ces propositions de niveau local, se développent des propositions à portée globale. Celles-ci concernent parfois la difficulté de l'opération sur laquelle une explication est demandée : *c'est vite fait hé : :* (169.A) ; *alors là c'est pas par / là ouh là c'est compliqué* (189.A) ; *là c'est facile* (197.A). Ces propositions sur la difficulté sont à la troisième personne, avec le présentatif *c'est*. Mais cette impersonnalité n'est pas règle générale dans les propositions synthétiques de ces textes informatifs. En effet, on voit apparaître un sujet à la deuxième personne dans la proposition (répétée) *tu as tout tu as tout là* (167.A). Celle-ci sera également considérée comme proposition synthétique, bien qu'elle adopte un point de vue plus complexe que les précédentes : on y reviendra ci-dessous.

La structure de ces textes informatifs peut être résumée sous la forme suivante, où Ps note une proposition synthétique, Pl une proposition à portée locale, et où les indices accompagnant les Pl symbolisent

les places occupées par ces propositions (dont le positionnement, contrairement à celui des Ps, est fixe) :

| <i>Position initiale</i> | <i>Position finale</i> |
|---------------------------|---|
| <i>Niveau condensif</i> : | Ps ----- > Ps |
| <i>Niveau expansif</i> : | Pl ₁ + Pl ₂ + Pl ₃ + Pl ₄ + Pl ₅ |

On fait l'hypothèse qu'il existe dans les textes un niveau condensif d'information, où une conception du *tout* se trouve mise en mémoire et demeure disponible en arrière-plan, tandis que les explications locales se développent linéairement au niveau expansif⁵. La flèche placée dans le tableau au niveau condensif symbolise cette continuité dans la validité de l'information contenue dans la ou les Ps (il peut y en avoir plusieurs concurremment). C'est ce qui explique qu'une Ps apparaisse préférentiellement en position initiale ou finale, et qu'elle puisse aussi (plus rarement) être actualisée en cours de séquence ou répétée.

Quel est le rapport entre niveau global et niveau local, niveau condensif et niveau expansif ? Le tout saisi grâce aux Ps englobe, non des objets, mais des procès. Ce sont des propositions qui sont synthétisées dans la vision globale.

- Ainsi, les Ps *c'est facile*, ou *c'est compliqué*, viennent commenter le Faire énoncé par les Pl. Elles comportent une vision de la totalité de la tâche, et de sa plus ou moins grande complexité.

- La Ps *tu as tout* repose sur une représentation à plusieurs niveaux :
 - (a) Le *tout* concerne la totalité des opérations à faire pour réaliser la tâche (*tout* énonçable par des Pl) ; mais ce *tout* est en l'occurrence visualisé sur le moniteur informatique sous forme d'un tableau, et c'est à ce type de totalité que se réfère le pronom dans l'extrait concerné (167.A : *tu as le tableau tu vois [...] tu vois tu as tout tu as tout là*). Le pronom ne désigne donc pas directement ici la totalité des opérations

⁵ Sur la notion même de *tout*, et sur la référence particulière de ce pronom, qui garde un rapport avec le virtuel (donc avec la plasticité et le flou de la référence), cf. Martin (1982 : 197 sqq.). Le rapport figure-fond, niveau local-niveau global est discuté in Barbéris (1994b), en rapport avec la structure textuelle.

décrites par A (*tu fais X, Y, Z*), mais une configuration inscrite sur l'écran, destinée à servir de guide aux opérations de l'apprenante B. Cependant, cette image du *tout* n'est qu'une variante de la précédente, la seconde n'étant qu'une mise en forme de la première.

Le tableau a un double statut : iconique (comme configuration saisie d'un coup d'œil, c'est une image), et symbolique : les objets constituant cette image sont des inscriptions en langage naturel ou des codes. Le parcours opéré dans l'espace informatique s'appuie à la fois sur les configurations et sur des symboles : le fait est bien connu de ceux qui travaillent sur le dialogue homme-machine.

(b) D'autre part, les indications sur le tableau servent elles-mêmes, lorsqu'elles sont sélectionnées, d'entrées à d'autres configurations. Le *tout* visé est donc non seulement celui qui est visible sur l'écran, mais celui qui est *prévisible*, à partir des entrées sur l'écran.

Le verbe *voir*, utilisé dans ce contexte, ne signifie donc pas une simple perception visuelle directe, mais une « vision d'ensemble » qui va au-delà des éléments visibles, et intègre prévisionnellement ce que l'agent B va pouvoir atteindre à partir de ce point de départ. La situation est à ce point de vue comparable à celle d'une indication d'itinéraire, où seul le départ du trajet peut être indiqué à partir de repères et de voies de circulation visibles. Le reste, le non-visible, se conçoit comme objet de description (*vous tombez sur une rue / là vous prenez à droite*), non-visible appuyé cependant sur une vision globale du paysage perceptible à partir du lieu de départ de l'itinéraire. Cette vision d'ensemble repose sur le sens de l'orientation (*c'est par là derrière* : l'informateur pointe dans une direction de l'espace) et sur des connaissances déjà acquises à propos de la ville parcourue (*c'est dans la vieille ville*). Dans l'indication d'itinéraire, la vision d'ensemble permettant la conception intégrative du trajet est véhiculée par des Ps, les *indications générales*. Semblablement, on pourra dire que le tableau sur l'écran constitue le « panorama » au-delà duquel d'autres lieux sont accessibles.

Le corpus de Sérignan nous offre une nouvelle occasion de mettre en œuvre une réflexion sur les savoirs ordinaires qui s'est jusqu'ici consacrée pour l'essentiel aux représentations spatiales. Le contexte est ici notablement différent de celui des descriptions d'une ville par ses

habitants ou par des passants, mais il permet d'autant mieux de faire ressortir les constantes dans le fonctionnement textuel, et dans le traitement des savoirs.

Dans ces textes mettant en œuvre des connaissances pratiques, on trouve marquée, tout autant que dans les types de texte déjà plus amplement décrits (narration, description), la nécessité éprouvée par les locuteurs d'inscrire leurs connaissances à l'intérieur d'un lien partiel-tout, local-global.

2.2. Dimension perceptuelle : la nature du « voir »

Les sections qui précèdent ont déjà de fait abordé latéralement le sujet que nous abordons à présent de front. On a pu y constater l'association privilégiée entre les Ps et l'utilisation du verbe de perception — association qui nous paraît corroborer l'hypothèse selon laquelle les deux formulations ont pour fonction un traitement global de l'information.

Dans le langage quotidien, la conception de l'apprentissage est étroitement liée avec la perception. Ne dit-on pas qu'on nous « montre », ou mieux, qu'on nous « fait voir » la marche à suivre ? L'expression est utilisée par A :

171.A (2) ah oui ç... (2) les sommes bloquées: je t'ai je t'ai fait voir les fois en somme ah oui [...]

Le verbe *voir* apparaît sous deux formes, mais exclusivement à la deuxième personne dans le discours de A :

- sous forme d'un ponctuant métacommunicatif, *tu vois*, et :
- sous forme d'un verbe décrivant au présent ou au futur une opération ultérieure : *et après tu le vois* (163.A), *tu verras* (201.A). Immédiatement enchaînée à la deuxième occurrence, on note une reprise rétroactive d'approbation de la part de B : (*je verrai B*).

(1) *Sur le plan syntaxique*, le verbe *voir* connaît deux traitements différents, selon qu'on envisage le cas (a) ou le cas (b). Dans le premier cas (de loin le plus fréquent), le verbe n'actualise jamais de complément d'objet (type **tu le vois ?*, **tu vois X ?*). Dans le second (qui ne présente que trois occurrences), alternent au contraire deux emplois sans complément (*tu verras* (*je verrai B*) en 201.A) et un emploi avec

complément (*et après tu le vois en 163.A*)⁶. *Tu le vois* est une expression formulaire, signifiant « tu avises en fonction de la situation ». On ne l'imagine pas transposée au passé, avec le même sens (*tu le voyais*), ni même (ou avec quelque hésitation) au futur (*tu le verras*). Notons aussi que *tu le vois* n'est pas un énoncé questionnable : **je vois quoi ?* La référence du pronom *le* est des plus floues. Il n'est pas anaphorique d'un nom précédemment énoncé ; il renvoie à un référent indistinct, un peu à la manière du *ça* d'ambiance⁷.

A cette exception près, qu'on expliquera par l'aspect formulaire et le sens spécial qu'y prend l'expression⁸, on constate que la syntaxe des phrases du cas (b) cadre avec celle du cas (a) : absence de complément.

M. Noailly (1996 : 86) explique l'absence de complément après certains verbes par le fait que le complément omis se réfère à un processus (correspondant à un contenu propositionnel), et non à un objet :

- Et l'éclipse ? — Je n'ai pas pu la regarder (?Je n'ai pas pu regarder)
- Tu regarderas si j'ai du courrier... — Oui, je te promets que je regarderai (? ? Oui, je te promets que je le regarderai)

Ces cas de verbes à complément \emptyset cadrent précisément avec celui qui nous occupe : ils ont des affinités avec un sujet personnel (*je, tu*). Cependant, l'exemple proposé par Noailly se place dans une structure question-réponse, où on est en droit de songer à une référence anaphorique. Référence qui, dans un cas, est supportée par un pronom explicite, et dans l'autre, permet l'absence de pronom. C'est dans cette mesure qu'on peut parler d'anaphore zéro. En revanche, dans le cas de *tu vois ?* ou de *tu verras/je verrai*, il serait erroné de partir d'un énoncé sous-jacent *tu vois que P ?* pour postuler une forme économique *tu*

⁶ On peut également citer, en 171.A, un emploi isolé, dans la bouche de A, de *voir* dans un contexte au passé et à la première personne : *je t'ai fait voir les fois en sommes*.

⁷ *Ça tape dur aujourd'hui. Ça rouspète ferme*. Ces pronoms impersonnels d'ambiance ont été étudiés par F. Corblin in Maillard (1992).

⁸ *Tu le vois* se réfère à une décision prise au jugé en fonction du contexte. Tantôt la nuance est mise sur l'improvisation au moment même où on se trouve plongé dans des circonstances données, tantôt elle tend à la réprobation : *tu le vois* = « tu prends tes responsabilités ». *A toi de voir* fonctionne avec un sens semblable.

vois ? L'emploi massif de la formule *tu vois ?*, exclusivement sous la forme dénuée de complément, en fait un ponctuant autonome, appris disjunctivement des emplois régulièrement conjugués du verbe *voir*.

(2) *Sur le plan énonciatif*, on constate que *tu vois* se place de manière non aléatoire dans la structure hiérarchique de l'énoncé oral⁹. M.-A. Morel¹⁰ le classe parmi les *ligateurs* qui assurent l'ouverture de l'énoncé. Cette analyse se trouve corroborée par un exemple comme :

167.A bon tu vois (*voix chantante*) si si la CNE 2 / [...]

En ouverture d'une réplique, A lance son propos à la fois par un *bon* et un *tu vois*. L'énoncé, ébauché sous cette forme, reste inachevé. Mais si on cite la totalité du tour de parole, les choses se compliquent :

167.A bon tu vois (*voix chantante*) si si la CNE 2 / tu as le tableau tu vois // « interrogation de compte de » tu vois tu as tu as tout là tu as pas besoin de : le marquer ça // bon i suffit que tu te souviennes de: des (!) principaux (!)

La réémergence de la même formule à différents points de la réplique nous incite à y voir une constante, actualisée à plusieurs reprises, expression de la même position de négociation du savoir. Se plaçant au point de vue de *tu*, l'apprenant, A utilise un ponctuant de maintien de contact en vue de signifier une forme de coopération dans la construction des connaissances. Après réécoute répétée de l'entregistrement du passage, il semble bien que, conformément à ce que semble indiquer la position des pauses dans la transcription proposée, *tu vois* soit plutôt un postfixe¹¹, un élément de commentaire de ce qui précède, dans *tu as le tableau tu vois*. De même, en 191.A *et i te faut cocher toutes ces cases tu vois /* correspond à ce fonctionnement rétrospectif de *tu vois*.

⁹ Il s'agit ici encore, comme dans le point (1), d'un problème de structuration de l'énoncé oral. Mais si en (1) on reste encore dans le domaine de la syntaxe de l'énoncé, on passe ici à une hiérarchie énonciative.

¹⁰ In *Faits de langues* n° 3 (1994 : 171-172).

¹¹ Sur la notion de postfixe cf. Barbéris (1995, chap. 6). Celle-ci est empruntée à P. Mertens.

Mais en fait, dans tous les cas, *tu vois* occupe une position trouble par rapport à son cotexte et à son contexte, dans la mesure où à la fois (1) il reprend le propos qui précède ; (2) il annonce celui qui suit ; (3) il maintient le discours en relation avec l'environnement perceptif. Cette fonction est à rattacher à deux aspects : la relation du déroulement syntagmatique de la chaîne parlée au temps et le sens même du verbe *voir*, en tant que verbe touchant à la fois à la perception et à la connaissance :

- Relation du déroulement de la parole au temps. Comme l'a montré Bres (1991), le déroulement linéaire de l'énoncé oral occulte un fonctionnement souterrain mais effectif : nombre de segments sont divalents à l'oral, renvoyant tout à la fois à ce qui précède, et à ce qui suit. La divalence au niveau de la cohésion de l'énoncé oral est à rapprocher de la capacité des Ps à se déplacer à l'intérieur de la séquence textuelle (cf. section 2.1.), capacité qui fait d'elles aussi bien des propositions introductives (à visée prospective) que conclusives (à visée rétrospective).

- Sens du verbe *voir*. *Tu vois* nous semble un ponctuant à valeur intégrative, permettant de mettre à jour, de loin en loin, l'état des connaissances de l'apprenant, en s'appuyant sur un modèle perceptif. En effet, qu'y a-t-il à « voir » ? Le voir sollicité est d'ordre perceptif : vue de la configuration affichée sur l'écran, vue des manipulations et opérations qu'effectue A pour sa démonstration pédagogique. Mais ce voir est *indissociablement* de compréhension. La perception des configurations informatiques, et des scènes successives de la démonstration par l'instructeur, agit comme modèle intégrateur permettant à chaque image particulière, chaque opération, de se rattacher à un tout cohérent. Le *voir* n'est pas perception-enregistrement, mais, comme l'a montré Wittgenstein, manière de voir, d'où discrimination, organisation du monde environnant. Ce constat permet de donner une première explication au lien sémantique que constatent les lexicologues, entre le sens concret de *voir* comme « percevoir par la vue » et de *voir* comme « constater, admettre intellectuellement ». Si on se souvient à présent des considérations sur le niveau procédural des savoirs, on peut approfondir cette réflexion, en considérant que le modèle perceptif construit par le *voir* peut être parcouru, et servir de trame à la connaissance.

Quel est le sujet cognitif qui « parcourt » cette connaissance, et quel type de connaissance en résulte-t-il ? Ce dernier aspect ne pourra être

traité qu'en relation avec la dimension intersubjective de transmission du savoir, dans la section suivante.

2.3. Dimension intersubjective

2.3.1. Transmission des connaissances et alignement des points de vue

Lorsqu'un informateur doit transmettre un savoir en situation d'interaction verbale, il se projette souvent dans la position du demandeur d'information. C'est le cas dans les indications d'itinéraire, où l'informateur énonce le trajet sous la forme-type : *vous prenez cette rue, vous la suivez, vous tournez à gauche au carrefour, et là vous verrez etc...* On retrouve ce transfert de point de vue dans les recettes de cuisine : à l'écrit — en concurrence avec les instructions à l'infinitif — mais encore beaucoup plus systématiquement à l'oral (*vous prenez un chapon...*). C'est aussi le cas dans les échanges de Sérignan, avec l'emploi du tutoiement de familiarité entre interlocuteurs : *tu fais 205 et ensuite tu fais 209 bon euh:...* (171.A) ; *bon là tu t'en vas en 210* (191.A).

L'énoncé des Pl de type *tu fais X* repose :

(1) sur une permutation des points de vue personnels : A « se met à la place de B », en vue de bien lui faire saisir *ce qu'il fait* (quand il simule une opération) ou *le Faire qu'il décrit*, qui doit devenir, s'il réussit à lui transmettre les connaissances nécessaires, *ce qu'elle fera*.

(2) Sur une fusion des époques. Ce que montre actuellement A doit être en mesure de s'actualiser à chaque fois que B effectuera la même tâche, lorsqu'elle aura acquis la maîtrise du poste informatique. Le temps est donc un présent à visée plutôt générique.

L'apprentissage, tel qu'il est mis en forme dans ces séquences, nous confronte à une situation mixte, entre généralité et particularité. La contextualisation est forte certes, mais une amorce de décontextualisation s'opère. Comme l'a souligné Vigotski, la nature sociale du langage ouvre à la décontextualisation. Chaque individu, face à la connaissance à acquérir, est un « semblable », et il a tout intérêt à endosser l'habit de confection que lui propose son instructeur, tout en espérant que l'habit s'ajustera (et c'est là la limite de la métaphore) à sa taille et à ses besoins, dès le moment où il l'aura enfilé.

Contrairement à la visée générique des présents dans les PI, le présent de *tu vois ?* se réfère à l'actualité immédiate du discours. Le maintien de contact qu'opère le ponctuant opère dans le présent de parole. Cependant, comme on l'a souligné à plusieurs reprises, l'imédiateté de la saisie perceptive est destinée à favoriser la rétention à long terme du modèle perceptif ainsi construit.

2.3.2. *Le sujet du « voir »*

La forme de connaissance impliquée par la « vision » choisit comme entrée — le sens concret l'indique — le modèle perceptif. A ce titre, le sujet de la vision n'est pas un acteur qui s'approprie la connaissance de manière active et consciente, mais un sujet qui se conçoit comme *siège* d'un processus¹². A l'inverse du sujet auteur d'une conceptualisation organisée par les moyens symboliques (concepts, raisonnement par inférence), le sujet de la vision se pose comme une composante de la gestalt expérientielle où il se trouve pris. On rejoint ici, selon une approche différente, l'analyse proposée par Franckel et Lebaud (1990 : 226) lorsqu'ils soulignent l'« absence de choix et d'agentivité du sujet » dans les verbes de type *voir* et *entendre*. Les auteurs opèrent une distinction entre intentionnalité (propre aux sujets des verbes de perception, simplement engagés dans le procès de *voir*, *entendre*, et centrés sur l'objet de la perception) et visée (propre aux sujets des verbes comme *vouloir* ou *souhaiter*, capables de se poser explicitement comme source de projet ou d'action).

Le verbe *voir* fait partie des expressions de l'*évidentialité* (Dendale et Tasmowski 1994). Les évidentiels permettent de médiatiser l'énoncé d'une information, en indiquant quelle en est la source : ouï-dire, inférence, perception... On est ici dans le troisième cas de figure. Mais c'est dans les énoncés du savoir constitué que se situent les évidentiels. Or l'étude qui nous a menés jusqu'ici nous a montré le verbe *voir* non dans son rôle de filtre du savoir déjà acquis, mais dans son rôle de médiation du savoir en cours d'acquisition. *Tu vois ?* est un appel de A à l'alignement du point de vue de B sur le sien. Pour capter le schéma expérientiel à *voir*, B doit « voir avec » A, en position d'identification avec

¹² A propos de ce rôle, emprunté à la réflexion sur la théorie des cas, cf. Riegel et alii (1994 : 125-126). Le siège est l'« entité où se manifeste un état physique ou psychique ».

lui. Cet aspect de la contextualisation est essentiel dans la transmission du savoir, comme l'avait compris B :

203.B (à C) (3) +++ une fois toute seule on peut pas tout savoir facilement (3)

Cette étude se situe dans le cadre de la linguistique praxématique¹³, qui se donne pour objet central l'étude de la relation entre le langage, le réel et les sujets. La notion de *praxis* y est proposée comme alternative au *pragma* de la pragmatique. La praxis vise le niveau dynamique d'émergence des phénomènes, là où le *pragma* enregistre les actions comme produits. C'est pourquoi l'*actualisation* est une problématique centrale dans cette démarche. L'actualisation est posée comme processuelle, et inscrite dans un temps concret de nature cognitive (Barbérís, Bres et Siblot, à paraître ; Barbérís, à paraître, 1997).

De plus, une *théorie du/des sujet(s)* impliqué(s) dans la production du sens est à construire, pour satisfaire aux exigences de la triple entrée posée ci-dessus : langage-réel-sujets. Dans la construction des connaissances *via* l'échange langagier, il n'y a pas simple confrontation entre un sujet cognitif et un monde qu'il appréhenderait directement, mais une élaboration impliquant toujours la médiation par l'Autre. Celle-ci s'est largement illustrée dans le corpus étudié.

Le sujet impliqué dans ces séquences d'apprentissage est sans doute un *sujet praxéologique*. Mais en songeant à la praxis on se forge volontiers l'image d'un sujet actif, « manipulateur » d'objets et auteur d'actions sur le monde. Ce faisant, on risque d'oublier que le sujet est aussi un être phénoménologique, impliqué et entraîné dans le flux des actions plus qu'il ne les maîtrise. Et que ce sujet n'est pas un acteur, mais plutôt un participant inséré dans des schémas de praxis d'autant mieux mémorisables et adaptables que celui qui s'y place ne les maîtrise pas.

Afin de l'aider à cette immersion expérientielle, l'Autre, son partenaire dans la transmission des savoirs, se prête avec lui au jeu de l'identification à travers un schéma perceptif partagé. *Tu vois ?* est toujours

¹³ Ce travail se situe dans le cadre du programme *Production de la parole et ajustements discursifs*, à l'intérieur du projet de recherche de Praxiling.

dans ce cas un *tu vois ce que je vois ?*, et plus largement, un *tu vois ce qu'il y a à voir* (pour quiconque veut *faire* la même chose que nous) ?

BIBLIOGRAPHIE

- Andler, D.(éd.), 1992, *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Folio Essais, Gallimard.
- Barbérís, J.-M., 1992, « Un emploi déictique propre à l'oral : le 'là' de clôture », in M.-A. Morel et L. Danon-Boileau (éds.) *Le deixis*, actes du colloque en Sorbonne (juin 1990), Paris : PUF, 567-578.
- 1994a, « Indiquer son chemin au passant : rôle cognitif et discursif de l'Orientation Générale », in Barbérís J.-M. (éd.), *La ville. Arts de faire, manières de dire*, Montpellier III, 77-97.
- 1994b, « La dynamique de la référence spatiale. Elaborer des cartes cognitives en langue parlée, *Modèles linguistiques*, vol 30, t. XV, fasc. 2, Lille : P.U.L., 97-118.
- 1995, *Ville et espace. Les chemins de la parole*, Thèse de linguistique, 4 vol., Montpellier III.
- à paraître (sept. 1997), « Le sujet et sa praxis dans l'expression de l'espace : les énoncés de 'mouvement fictif' », *Langages n° 127*, Paris : Larousse.
- Barbérís, J.-M., Bres J., Siblot P. (éds.),
(à paraître), *De l'actualisation*, Paris : CNRS-Éditions.
- Bres J., 1991, « Le temps, outil de cohésion : deux ou trois choses que je sais de lui », in *Langages n° 104*, Paris : Larousse, 92-110.
- Dendale P. et Tasmowski L. (éds.),
1994, *Langages n° 102 (Les sources du savoir)*, Paris : Larousse.
- Dreyfus, H. L., 1992, « La portée philosophique du connexionnisme », in D. Andler (éd.), 352-373.
- Ehrlich M.-F., Tardieu H., Cavazza M.,
1993, *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*, Paris : Masson.

Faits de langues n° 3,

- 1994, *La personne*, Paris : PUF.
- Franckel J.-J., Lebaud D.,
1990, *Les figures du sujet. A propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*, Gap et Paris : Ophrys.
- Laks, B.,
1996, *Langage et cognition. L'approche connexionniste*, Paris : Hermès.
- Maillard, M.,
1991, Actes du colloque *L'Impersonnel* (Grenoble, mai 1990), univ. de Grenoble-Stendhal : Ceditel.
- Martin, R.,
1982, *Pour une logique du sens*, Paris : PUF.
- Noailly, M.,
1996, « Le vide des choses », *Cahiers de praxématique n° 27*, Montpellier III, 73-90.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E.,
[1991] 1993, *The Embodiment of Mind*, trad. fr. *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.