

# L'assertivité comme trace dans l'analyse de la dimension épistémique du discours des enseignants en formation

*Assertiveness as a trace phenomenon in the analysis of the epistemic dimension of trainee teachers' discourse*

Marcos Maldonado

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/8298>

DOI : [10.4000/educationdidactique.8298](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8298)

ISSN : 2111-4838

### Éditeur

Presses universitaires de Rennes

### Édition imprimée

Date de publication : 28 avril 2021

Pagination : 77-99

ISBN : 978-2-7535-8283-5

ISSN : 1956-3485

### Référence électronique

Marcos Maldonado, « L'assertivité comme trace dans l'analyse de la dimension épistémique du discours des enseignants en formation », *Éducation et didactique* [En ligne], 15-1 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 02 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/8298> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8298>

---

# L'ASSERTIVITÉ COMME TRACE DANS L'ANALYSE DE LA DIMENSION ÉPISTÉMIQUE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION

Marcos Maldonado  
AFORDENS, Université de Genève.  
Identifiant ORCID : 0000-0003-0980-4526

La modalisation peut exprimer des valeurs telles que le positionnement face à ce qui est énoncé, les attitudes par rapport à la vérité, les degrés de fiabilité de l'information et les degrés de connaissance. L'assertivité, l'une de ces valeurs, peut être interprétée comme la possession ou l'absence de connaissance de la part de l'énonciateur. Ces valeurs sont codifiées dans les différents éléments de marquage de la modalisation, c'est-à-dire qu'elles se retrouvent dans le système de la langue comme possibilités d'interprétation, mais le sens qu'elles prennent dans l'énoncé est construit dans l'acte de parole. L'expression de la modalité peut avoir une référence cognitive directe ou simplement démontrer délibérément un degré de connaissance en fonction de la situation communicative réelle, c'est-à-dire être une stratégie pragmatique. Observer ce phénomène comme une trace discursive des processus cognitifs implique d'avoir un cadre interprétatif et une démarche méthodologique qui permettent de concilier des gestes inductifs et déductifs devant des données empiriques fortement liées à un contexte. Dans cet article, nous proposons d'exposer les bases théoriques de notre cadre interprétatif et de décrire notre proposition méthodologique de ce phénomène basée sur l'analyse d'un cas.

Mots-clés : assertivité, traces discursives, discours didactique, dimension épistémique, méthodologie d'analyse.

## Assertiveness as a trace phenomenon in the analysis of the epistemic dimension of trainee teachers' discourse

*Modality can express aspects such as the positioning of the speaker in relation to his or her statement, attitudes towards the truth, degrees of reliability of the information and degrees of knowledge. Assertiveness, one of these values, can be interpreted as the possession or absence of knowledge on the part of the enunciator. These values are codified in the different expressions of modality, that is, they are found in the language system as possibilities of interpretation, but the meaning they take in the utterance is constructed through the speech act. The expression of modality can have a direct cognitive reference or simply deliberately demonstrate a degree of knowledge according to the real communicative situation, that is, it can be a pragmatic strategy. Observing this phenomenon as a discursive trace of cognitive processes presupposes an interpretative framework and a methodological approach that make it possible to reconcile inductive and deductive analyses in the face of empirical data that are strongly context-related. In this article, we set out the theoretical bases of our interpretative framework and describe our methodological approach to this phenomenon based on a case study.*

Keywords: assertivity, discursive traces, didactic discourse, epistemic dimension, methodology of analysis.

## INTRODUCTION

La situation didactique de la formation des enseignants représente une situation d'interaction dont la caractéristique est sa *didacticité* (Cicurel, 2011). Du point de vue de la théorie de Bakhtine sur les types de discours (Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1996), on peut considérer que le discours didactique est propre à la sphère de l'activité d'enseignement-apprentissage et que, pour comprendre la valeur instrumentale de ces discours, nous devons les observer à partir du système d'activité auquel ils appartiennent.

Les sujets de la formation construisent leurs discours sur l'objet de l'activité qu'ils réalisent, sur leurs intentions et sur leur horizon d'intentionnalité (Schütz, 2008) et sur les personnes avec lesquelles ils interagissent (Goffman, 1989). Ces constructions ou schématisations, selon les termes de Grize (1996), laissent des traces de signification que les intervenants attribuent aux référents de l'interaction. Ce sont des significations qui, dans la progression temporelle de l'interaction se transforment, sont modifiées par l'effet de l'intersubjectivité qui émerge à chaque tour de parole ou, en termes de relativisme de Boudon (2008), par les évaluations transsubjectives.

Dans une perspective historico-culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage (Radford, 2011), l'intérêt que l'on peut avoir pour ce type de discours dans une recherche didactique (Maldonado, 2019) est que l'interprétation des traces que les interactants laissent dans leurs discours (Leleu-Merviel, 2013) nous renvoie aux processus de type cognitif qui nous permettent de comprendre et d'expliquer l'appropriation de savoirs. Bronckart (1996) nous donne un indice sur l'identification de certaines traces qui peuvent nous renvoyer à ces processus intrapersonnels. Pour lui, l'observation du comportement des modalités énonciatives dans le contexte d'une interaction verbale peut nous offrir une voie vers ces processus cognitifs. Notre recherche sur les discours en situation d'enseignement dans la formation initiale des enseignants de langues part de cette hypothèse et conçoit les modalités comme traces discursives des processus cognitifs.

Dans cet article, nous proposons de présenter les fondements théoriques qui nous permettent de mettre en relation les modalités énonciatives<sup>1</sup> avec les processus cognitifs afin d'expliquer notre cadre interprétatif à propos de ces traces discursives à partir de l'analyse d'un cas. Dans la première partie, nous

exposons les théories qui servent de référence dans la construction de notre positionnement par rapport aux éléments modaux et leurs potentialités en tant qu'instrument d'analyse. Notre objectif n'est pas de définir des catégories grammaticales ou sémantiques, mais de définir des instruments d'analyse qui nous permettent d'observer les comportements discursifs de sujets en situation d'interaction dans un contexte de formation. Dans la deuxième partie, nous expliquons notre modèle d'analyse et notre procédure. Pour ce faire, nous analysons un segment d'interaction entre une enseignante en formation, Nora, et son formateur. Dans ce cas, nous nous concentrerons sur les mouvements cognitifs qui se produisent dans le répertoire didactique<sup>2</sup> de Nora pendant l'interaction avec sa professeure formatrice, Claudia.

## LE CADRE INTERPRÉTATIF DES MODALITÉS-EN-INTERACTION

Pour Radford (2019), qui se base sur la vision de Bakhtine de l'étude des signes, les traces sont de « l'ordre de l'interprétation » et il considère que toute étude sur celles-ci devrait « rendre explicite ce cadre interprétatif et la manière dont l'interprétation des traces peut être conduite » (p. 17). Dans ce sens, notre objectif est d'explorer l'hypothèse de Bronckart (1996) sur la relation de la modalisation avec les processus cognitifs, c'est-à-dire de trouver les fondements épistémologiques qui nous permettent d'interpréter les éléments modaux comme des traces discursives des états cognitifs.

### La modalisation, entre la logique et la linguistique

Les recherches sur la modalisation, en particulier sur les verbes modaux, ont suscité l'intérêt de nombreuses études linguistiques car il s'agit d'un phénomène qui se manifeste à différents niveaux du langage : lexical, morphologique, sémantique, logique et pragmatique. Dans notre cas, d'un point de vue socio-discursif et socio-sémiotique (Bronckart, 1996), nous nous intéressons à l'expression de la modalisation comme trace discursive des processus cognitifs.

Pour Bronckart (1996), la modalisation, d'un point de vue interactionniste, a pour but de traduire « les divers commentaires ou évaluations qui sont

formulés, depuis n'importe quelle voix énonciative, à propos de certains éléments du contenu thématique » ; elle appartient à la dimension *configurationnelle* du discours et contribue « à établir leur cohérence pragmatique ou interactive, guidant le destinataire dans l'interprétation du contenu thématique » (p. 327-328). Pour lui, en accord avec d'autres auteurs, comme Lyons (1977), la modalisation exprime l'attitude d'un locuteur par rapport au contenu de son énoncé. Bronckart distingue les modalités logiques, déontiques, appréciatives et pragmatiques et reconnaît que, en français, le marquage de la modalisation s'exprime à travers des unités ou des structures très diverses : le temps verbal, les auxiliaires de mode, certains adverbes et les phrases impersonnelles (p. 328-334).

Dans la même lignée, Cervoni (1987), dans son étude sur l'énonciation, avait déjà tenté de définir la modalisation dans une perspective large, en situant ce phénomène pragma-linguistique en relation étroite avec les études de la logique propositionnelle, afin d'aller au-delà des *modalités d'énoncé* que la grammaire propose. Cervoni, pour définir la modalisation, recourt à une classification provenant du domaine de la logique. Il soutient, entre autres arguments, que la linguistique ne peut manquer de se référer à la logique par rapport à ce sujet, puisque ce sont les logiciens qui ont introduit ce concept. Pour eux, selon l'auteur, les modalités fondamentales sont celles qui se réfèrent à la vérité, les modalités aléthiques. Les deux modes principaux qui peuvent positionner une proposition (p) dans le registre de la vérité sont le nécessaire et le possible.

Par les logiciens, il existe deux modalités qui dérivent de l'*aléthique* : la *modalité épistémologique* et la *modalité déontique*. La première nous envoie dans le domaine de la connaissance tandis que la seconde nous envoie dans le domaine du *devoir*. Pour Lyons (1977), la modalité épistémique est celle dans laquelle le locuteur exprime sa position par rapport à la vérité de la proposition qu'il énonce. Palmer (2001), d'autre part, soutient que cette modalité fait référence à la possibilité que quelque chose *soit* ou *ne soit pas*. À partir de ces deux auteurs, on pourrait caractériser la modalité épistémique comme l'attitude du locuteur par rapport à la possibilité de vérité de son énoncé. Quant à la gradation, comme l'affirme Núñez (1991), l'espace épistémique va de l'assertion catégorique (le certain) à la probabilité minimale (le douteux).

Quant à la *modalité déontique*, Lyons (1977, p. 823) la définit comme celle qui s'intéresse à la nécessité ou à la possibilité d'actes accomplis par des agents moralement responsables. Palmer (2001) va y inclure la promesse et la menace ainsi que tous les actes qui contiennent un élément de désir. Nous, au contraire, nous considérons les actes qui contiennent une composante de désir dans la *modalité volitive*. Cependant, nous souscrivons à la vision de Palmer dans la mesure où elle place la modalité déontique (et volitive) dans les énoncés performatifs, c'est-à-dire les actes, les actions. Cette distinction nous permettra de séparer les énoncés déclaratifs (caractéristiques de la modalité épistémique), ceux qui décrivent et définissent le monde, des énoncés performatifs, ceux qui font référence à l'action, aux intentions, aux obligations, aux désirs, etc. (modalités déontiques et volitives). En ce qui concerne la notion d'obligation, Lyons (1977) parle de la nécessité déontique dont dérive l'origine ou la cause de l'obligation de l'action. Lorsqu'un sujet ou un agent accomplit une action nécessaire, il est possible d'identifier l'origine de cette obligation, qui peut provenir d'une personne, d'une institution ou d'un système implicite de normes socioculturelles. Cervoni (1987) distinguera l'*obligation interne* de l'*obligation externe*. L'obligation interne provient du désir de l'agent d'être et d'agir dans une situation donnée selon les normes sociales, par exemple, les normes de politesse. Dans l'obligation externe, par contre, la nécessité déontique peut provenir d'un agent animé, par exemple, d'une personne qui impose un ordre ou accorde une permission, ou d'un agent inanimé, les circonstances ou la situation.

L'existence de la *modalité volitive* en tant que modalité indépendante est remise en question, comme nous avons déjà pu le voir avec la définition de Palmer (2001). Cependant, nous considérons que, suivant la position de Greimas (1976), la notion d'*obligation* et celle de *désir* renvoient à deux attitudes différentes du sujet énonciateur face à la volonté d'action. Alors que dans la modalité déontique, la volonté est imposée car elle est *extrinsèque* au sujet, dans la volitive, la volonté est désirée, donc *intrinsèque*. Dans nos catégories d'analyse, comme nous le verrons plus loin, la modalité volitive représente le *monde des désirs* du praticien et elle est un indicateur significatif de la manière dont il se positionne devant l'action et de sa relation au degré de possibilité de concrétisation.

Cervoni déclare que « toute expression impliquant une référence à une norme ou à un quelconque critère social, individuel, éthique ou esthétique » pourrait être considérée comme une modalité, qu'il appelle *appréciative* ou « *axiologiques* » (p. 77-78). Chez Bronckart (1996, p. 330-331), la modalité appréciative provient du monde subjectif de la voix déclarative et consiste en une évaluation sur un élément du contenu thématique.

Enfin, les propositions qui ne sont pas affectées par la modalisation, les logiciens les appellent *assertoriques*, c'est-à-dire des propositions qui sont vraies ou fausses, puisqu'elles sont démontrables. Dans les modalités linguistiques, des auteurs comme Palmer (2001) affirme que les énoncés déclaratifs possédant une assertion catégorique représentent un degré de compromis du sujet par rapport à la vérité, même si l'énoncé a un « degré zéro de modalisation », Bronckart (1996, p. 333).

### *Le marquage de la modalisation dans les énoncés*

Dans le champ de la linguistique, Cervoni (1987) soutient que les études sur la modalité devraient partir d'un *noyau dur*, issu des classifications fournies par la logique, mais qu'à partir de là, elles devraient définir leurs propres catégories. Il faut mettre en évidence les structures profondes, les structures logiques qui sont en dessous de la configuration discursive, et qui peuvent contribuer à interpréter l'implicite des énoncés. Pour lui, les expressions *il est nécessaire que les élèves lisent* et *les élèves devraient lire* sont sur le même plan, puisque les deux ont la même valeur modale : *Il est nécessaire que P*.

L'auteur proposera deux types de modalités linguistiques : le *noyau dur* ou modalités pures, dans lequel la signification modale est parfaitement explicite, et les *modalités impures*, « les cas où la modalité est implicite ou mêlée dans un même lexème » (Cervoni, 1987, p. 89). Dans la première, il reconnaît trois types de manifestations : a) *la modalité propositionnelle*, dont la structure canonique est représentée par *Il* (unipersonnel) + *adjectif* + *que P*.<sup>3</sup> b) *les auxiliaires de mode*, *pouvoir*, *devoir*, *falloir*, *vouloir*, mais aussi ceux qui ont un comportement sémantique et syntaxique similaire, tels que *savoir*, *croire*, *penser*, *aimer*, *souhaiter*, *être obligés de*. c) *les équivalents*, les phrases adverbiales qui dérivent des adjectifs

modaux, avec *certitude*, *heureusement que*, *sans doute*, et les locutions adverbiales, *certainement*, *probablement*, *possiblement*, *évidemment*, etc.

Quant aux modalités impures, Cervoni soutient que, si la modalité est exprimée à partir de lexèmes déterminés, il est possible de trouver des traces de sens modaux dans d'autres formes linguistiques, comme dans les lexèmes de certains verbes, dans les modes et temps verbaux, les adverbes et adjectifs et même dans l'acte illocutoire. La notion de certitude s'exprime dans les verbes *affirmer*, *déclarer*, *répondre*, *certifier*, *expliquer*, *souligner* c'est-à-dire, tous les verbes de parole. Les adjectifs tels qu'*utile*, *agréable*, *intéressant*, etc. ne sont pas correctement modaux, mais ils pourraient être combinés avec un verbe qui le soit et renforcer leur sens modal. La modalité évaluative ou axiologique, que ce soit dans sa structure profonde ou superficielle, répond à certaines modalités, comme par exemple dans *il est grave que les élèves ne lisent pas* où l'adjectif *grave* détermine la proposition *les élèves ne lisent pas*.

En ce qui concerne les modes verbaux, Cervoni (1987) soutient que la certitude, la probabilité et la possibilité peuvent être exprimées par l'indicatif, le subjonctif et le conditionnel. L'irréel, le conjectural et le potentiel des temps verbaux, comme le futur et les constructions hypothétiques sont des expressions d'une attitude épistémique du locuteur :

Le futur en *-rai* dans son emploi de futur conjectural [...] et le futur en *-rais* utilisé pour donner une information que le locuteur ne prend pas à son compte et dans les systèmes hypothétiques, en corrélation avec *si*, avec une valeur de potentiel ou d'irréel. La charge et la surcharge d'hypothèse que caractérisent respectivement le futur en *-rai* et le futur en *-rais* expliquent leur aptitude à ces emplois modaux. (Cervoni, 1987, p. 95-96.)

Pour l'auteur, tout phénomène de langage qui modifie dans sa structure profonde le contenu propositionnel peut fonctionner comme un marquage de la modalisation, bien que dans sa définition strictement grammaticale il ne le soit pas. C'est pour cette raison que dans les actes illocutoires de Austin, Cervoni observe une structure propositionnelle similaire à celle des modalités pures.

### *L'évidentialité comme source d'information et son sens pragmatique*

Ainsi que le démontrent les travaux de Dendale & Tasmowski (2001, 1994) ou Barbet et de Saussure (2012), l'évidentialité en français est un sujet qui a généré une littérature abondante puisque, comme dans d'autres langues romanes, contrairement à certaines langues germaniques ou amérindiennes, le français ne possède aucune marque morphologique pour exprimer la source de l'information que l'auteur exprime. Barbet et de Saussure (2012, p. 4)<sup>4</sup> considèrent l'existence de trois positions. La première position a une conception restreinte, puisqu'elle considère que l'évidentialité est l'indication de la source de l'information. La seconde a une vision large, puisqu'elle considère que ce phénomène indique la fiabilité de l'information énoncée (Chafe, 1986; Cornillie, 2009), qui inclut la modalité épistémique. En ce qui concerne la relation entre ces deux phénomènes, Palmer (2001) soutient que l'évidentialité et l'attitude épistémique (valeurs modales) représentent deux systèmes de la même catégorie, puisque les indicateurs de la source d'information codifient la fiabilité de ce qui est exprimé, de la même manière que les marqueurs modaux épistémiques font référence à la certitude ou au doute sur la vérité de la proposition. La différence entre les deux, dit-il, est qu'« avec la modalité épistémique, les locuteurs expriment leurs jugements sur le statut factuel de la proposition, tandis qu'avec la modalité évidentielle, ils indiquent les preuves dont ils disposent pour assurer son statut factuel<sup>5</sup> » (p. 8). Il associe les valeurs de l'attitude épistémique (*speculative, deductive and assumptive*) avec les évidentielles (*general knowledge, first-hand personal experience (usually visual), auditory evidence, hearsay and inference*). Les quatre premières catégories, *connaissances générales, connaissances issues de l'expérience visuelle, évidentialité auditive et oui-dire et inférence*, pourraient être recatégorisées en *l'évidentialité référée et sensorielle* et la dernière, *l'inférence*, comme type de déduction, qui représente trois types de modalités propositionnelles : *épistémologiques, référées et sensibles* (p. 9). Boye (2010) et De Saussure (2012), contrairement à Palmer, soutiennent que, bien que l'évidentialité partage certaines caractéristiques avec la modalité épistémique, elle n'appartient pas à la même catégorie, puisque l'évidentialité ne traduit pas le degré de certitude.

Chafe (1986), comme Palmer (2001), propose d'élargir le terme *évidentialité* et de ne pas se limiter au seul concept d'*évidence per se* puisqu'il considère que cela implique, en outre, une attitude du sujet envers le savoir (p. 262). En étudiant la langue parlée et la langue écrite, l'auteur a observé que les deux utilisent les marqueurs d'évidentialité de différentes façons. Ces marques se réfèrent à un type de connaissance des énonciateurs, qui pourrait être considéré comme fiable (valide) ou non. Ces types de connaissances peuvent être des croyances, des inductions, des évidentialités sensorielles, des témoignages oraux ou écrits et des déductions. Par exemple, dans l'énoncé *Je crois que les élèves ne vont pas lire des textes à la maison*, on interprète que le type de connaissances sur lesquelles se fonde la fiabilité de ce qui est dit est une croyance. Au contraire, *peut-être que les élèves ne vont pas lire des textes à la maison* indique un degré de fiabilité moindre, puisque l'expression du possible nous renvoie à un doute ou à une connaissance moins certaine. Les croyances, selon Chafe (1986), sont une marque de fiabilité faible puisqu'elles sont fondées sur une sorte de connaissance dont l'origine est incertaine, tandis que l'induction est fondée sur un raisonnement qui est basé sur des preuves ou des faits observés. Les évidentialités sensorielles, *voir, entendre, ressentir*, peuvent être considérées comme des marques de fiabilité selon le contexte dans lequel elles apparaissent. Quant aux témoignages oraux ou écrits, ce sont les discours rapportés, c'est-à-dire que la connaissance est basée sur ce qu'une autre personne a dit. La déduction, en tant que type de connaissance fiable, fait partie de la formulation d'une hypothèse.

La troisième conception est la pragmatique qui considère que les valeurs modales et l'évidentialité trouvent leur point de contact au niveau inférentiel. De Saussure (2012) défend une thèse pragmatique en disant que « les effets épistémiques des verbes modaux sont pragmatiques autant que leurs effets évidentiels, les relations entre les deux se nouant au niveau pragmatique du traitement de l'information » (p. 131-132). Cornillie et Gras Manzano (2015) sont d'accord avec cette vision en soutenant que l'évidentialité, dans une interaction verbale, acquiert un sens selon la relation entre les interlocuteurs et la situation de l'énonciation dans laquelle ils sont inscrits. Dans certains cas, par exemple, l'utilisation d'un marqueur d'évidentialité de moindre force, comme *croire, penser ou imaginer*, permet au locuteur de diminuer la prétention de connaissance en adaptant son

énoncé en fonction de son interlocuteur, au-delà du fait que pour lui il n'y a aucun doute quant à la véracité de ce qu'il affirme ou nie. Par conséquent, dans ces cas, l'étude de l'évidentialité ne devrait pas être considérée séparément des stratégies discursives de la conversation (p. 4). Les auteurs, suivant Anderson (1986), accordent trois caractéristiques à l'évidentialité : (1) elle offre un type de justification des propositions exprimées, (2) elle est un élément qui modifie le sens d'une proposition et (3) elle a comme référence le savoir, au-delà de sa fonction pragmatique (p. 17).

Aux fins de notre analyse, nous considérerons l'évidentialité, dans sa conception restreinte, comme un indicateur de la source de l'information, indépendamment de la modalité épistémique, car elle exprime le degré d'engagement, en termes de vérité ou de nécessité, du locuteur par rapport à son énoncé. L'évidentialité et la modalité épistémique peuvent coexister sous la même forme linguistique. La fiabilité ou la valeur de la fiabilité de l'information, au sens de Chafe (1986), est de nature pragmatique, non grammaticale, conceptuellement pré-codée dans la morphologie du verbe. Nous sommes en accord avec la thèse pragmatique de De Saussure (2012) selon laquelle la modalité et l'évidence trouvent leur point de contact au niveau inférentiel et que l'analyse de ces phénomènes a donc une dépendance contextuelle (p. 173).

### *L'assertivité comme trace d'états cognitifs*

La valeur épistémique, l'expression de la nécessité jusqu'à la possibilité, peut être un indicateur du degré de connaissance que possède l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé. Pour Cervoni (1987, p. 75), dans une interaction, l'expression du possible est liée au degré de connaissance que possède la personne ou locuteur qui parle et cette information est perçue comme telle par son interlocuteur. L'identification du sens qui acquiert la valeur modale, évidentielle ou de fiabilité dans le déroulement d'une interaction dépendra de l'analyse du contexte, selon Bakhtine<sup>6</sup> (2003).

La manifestation de la valeur épistémique dans l'énoncé, étant un contenu de nature sémantique, n'est pas seulement limitée aux verbes modaux, mais, comme nous l'avons vu chez Cervoni (1987) et Bronckart (1996), peut apparaître au niveau lexical, morphologique et syntaxique.

Nous allons considérer comme états cognitifs, d'une part, les degrés de connaissance et les attitudes

par rapport à cette connaissance et, d'autre part, la place qu'occupe cette connaissance dans l'organisation cognitive. Pour cela, nous nous inspirons de la proposition de A. Schütz (2008, p. 203-209), qui, d'un point de vue phénoménologique, considère que la connaissance humaine est organisée en zones qui vont de la connaissance certaine à la totale ignorance. Pour le sociologue, il existe un noyau relativement réduit de connaissances qui sont claires, précises et cohérentes entre elles. Puis, autour de cela, nous trouvons des zones d'obscurité et d'ambiguïté à des degrés divers, des zones de choses présupposées comme croyances, conjectures auxquelles nous faisons simplement confiance, et des zones d'ignorance absolue. Les frontières entre ceux-ci sont diffuses et les savoirs ne sont pas statiques dans leur localisation, mais sont mobilisés en fonction de l'expérience. Dans la configuration discursive, la localisation et le mouvement de ces savoirs peuvent laisser certaines traces textuelles. Ces marques d'états cognitifs peuvent se manifester sous la forme d'assertivité.

Pour Bybee, Perkins et Pagliuca (1994), ce qui est pertinent dans la valeur modale n'est pas la véracité ou le contenu propositionnel, mais l'assertion ou la non-assertion du sujet. Face à l'idée que la connaissance ne peut être conçue comme quelque chose de catégorique en termes absolus (Fernández Jaén, 2008), l'assertivité est conçue comme une gradualité qui va du totalement certain au douteux ou contingent. Parler de valeurs modales du point de vue linguistique implique donc de penser qu'elles s'étendent comme un continuum entre ces deux pôles, c'est-à-dire qu'entre la certitude maximale et le doute maximal il existe une zone intermédiaire.

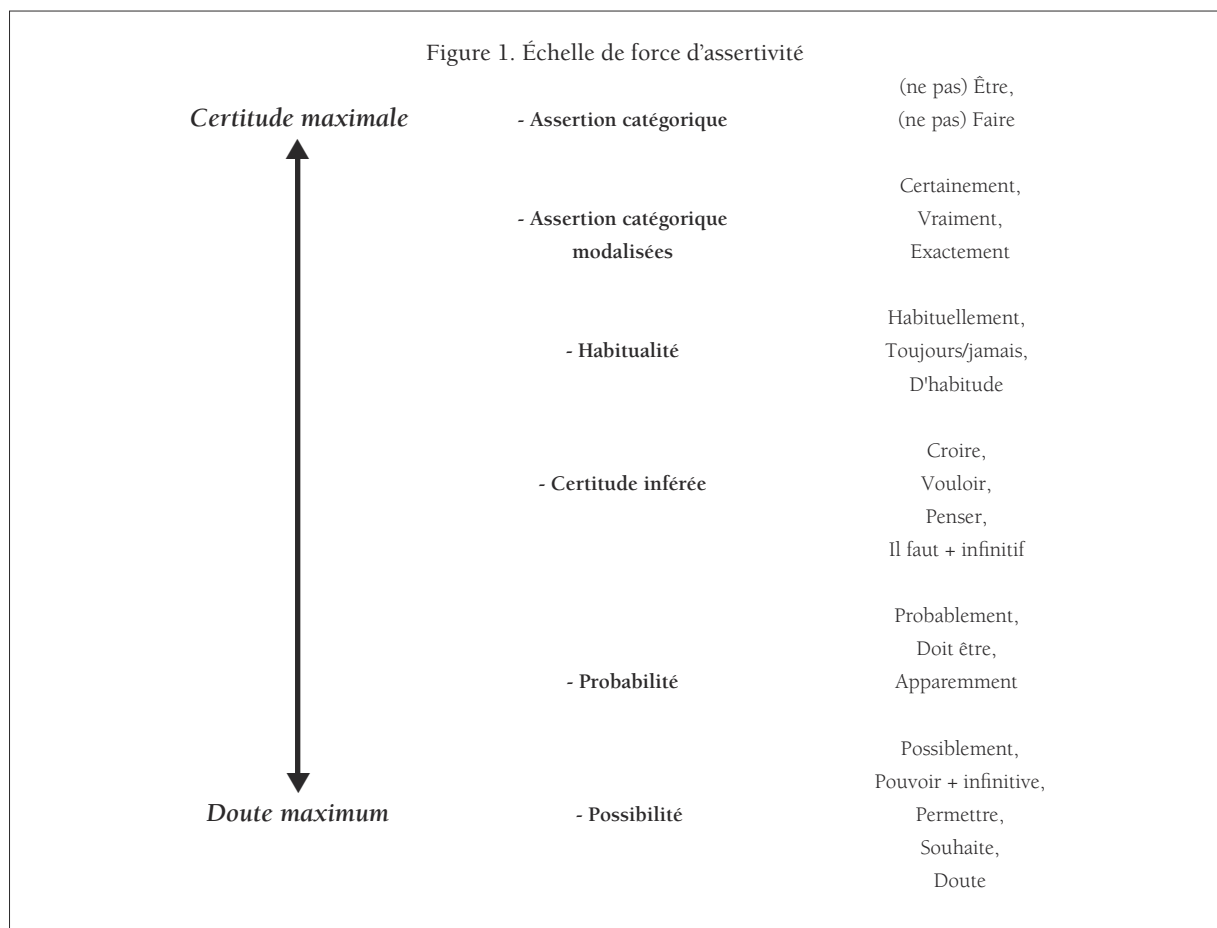
L'assertivité n'est pas un phénomène exclusif de la modalité épistémique. Si nous prenons comme base le carré logique et les valeurs qui sont générées par les contraires, les subcontraires et les contradictoires de la nécessité et de la possibilité, nous trouvons des graduations de la certitude. Ainsi, dans l'expression de la nécessité, *il faut le faire*, on observe un degré de certitude supérieur à celui de la permissivité, *tu peux le faire*. La même gradualité se retrouve dans la modalité volitive en *je veux le faire* et *je souhaite le faire*, dans laquelle la valeur de certitude maximale est déduite de la force volitive du verbe *vouloir* par opposition à celle du verbe *souhaiter*. Rappelons-nous que, pour Ricœur (1977), dans la sémantique de l'action, l'expression de l'intentionnalité du verbe *vouloir* implique une prédisposition mentale à l'action supé-

rieure à celle du verbe *souhaiter*. Il affirme que *vouloir* est une sorte de manifeste de pouvoir, une puissance, un pouvoir faire et, même temps, une sorte d'engagement car le locuteur se situe dans l'obligation face à l'action, puisqu'il reconnaît l'action comme étant la sienne et s'en attribue la responsabilité.

Giammatteo, Marcovecchio et Albano (2011) reformulent la classification de Horn (1972) sur le degré de certitude exprimé par le locuteur et incluent la valeur modale d'habitualité, dont la force assertive est supérieure car elle indique qu'un événement se produit la plupart des temps par rapport à celui qui s'exprime par la possibilité (cf. Boneh & Doron, 2008). À partir de l'échelle proposée par ces auteurs, suivant également les critères de Bybee, Perkins et Pagliuca (1994) et Fernández Jaén (2008), nous pourrions inclure comme expressions de certitude maximale les assertions non-modalisées ou catégoriques indiquées par Núñez (1991), Palmer (2001) et Bonckart (1996), les assertions catégoriques moda-

lisées, comprises comme celles qui ont un élément modal, généralement un adverbe qui souligne ou renforce la certitude de la proposition (figure 1).

L'assertivité, étant de nature sémantique, peut être considérée comme la composante commune de la modalité et de l'évidentialité. Le sens que cela acquiert dans l'énoncé, au contraire, est lié à la fiabilité, puisque les deux sont des phénomènes pragmatiques. Le rapport de l'assertivité avec les degrés de connaissance est donc de nature interprétative puisque l'expression du possible, par exemple, est interprétée, selon Giammatteo, Marcovecchio, & Albano (2011), comme l'existence d'un doute concernant ce qui est dit. L'utilisation de la valeur d'assertivité est intentionnelle et orientée vers l'interlocuteur. L'assertivité en tant que trace discursive des processus cognitifs nous donne donc des indices sur certains états des connaissances et comment ils sont modifiés ou transformés par la circulation dans l'interaction.





### L'ALTERNANCE DE GESTES DÉDUCTIFS ET INDUCTIFS COMME MODÈLE D'ANALYSE DE LA MODALITÉ-EN-INTERACTION

La nécessité de disposer d'un cadre interprétatif pour reconstruire les sens des traces (Radford, 2019) et la diversité des positions théoriques sur les phénomènes décrits ci-dessus nous ont conduit à définir un modèle d'analyse des modalités qui nous permet de nous intéresser non seulement aux indices offerts par les théories, mais aussi à ceux qui émergent du contexte d'interaction même. Notre modèle, construit sur la base d'une perspective énonciative (Balslev, 2017; Amossy, 2010) et interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Filliettaz, 2018), fonctionne à partir de la mise en dialogue de quatre composantes : *cognitive, modale, pragmatique* et *séquentielle*.

La composante cognitive est définie à partir des énoncés dont le contenu propositionnel fait référence directement ou indirectement à un type de savoir (Vanhulle, 2009) en relation avec l'agir professoral (Cicurel, 2007). De cette composante émergent deux catégories d'analyse de nature sémantique (Bardin, 1997, p. 151) : le *contenu de savoir* (CS) et le *contenu de sens* (CSdo). L'identification de ces catégories s'effectue à partir d'une inférence inductive-déductive du type de savoir qui opère derrière une activité énoncée ou selon certains éléments de la sémantique de l'action (Ricœur, 1977) et de la reconstruction du sens subjectif, c'est-à-dire les sens qui sont associés au savoir. Ces deux catégories nous donnent des indices sur les savoirs qu'un enseignant possède et qui lui permettent de prendre des décisions.

La composante modale concerne la forme de l'énoncé et nous permet de déterminer la force d'assertivité et l'élément linguistique qui l'exprime. Les catégories qui nous permettent d'analyser cette composante sont de nature grammaticale. La catégorie *force d'assertivité* (FA) nous permet d'établir les degrés d'(in)sécurité exprimés dans les énoncés. La valeur d'assertivité forte indique une certitude ou une sécurité totale, tandis que la valeur d'assertivité faible, l'incertitude ou l'insécurité quant au contenu de l'énoncé. Pour établir la valeur de la force d'assertivité, nous nous sommes basé sur l'échelle que nous avons reformulée à partir de la proposition de Giammatteo, Marcovecchio, et Albano (2011) et de celle de Chafe (1986) sur la fiabilité. Notre échelle de valeur, figure 2, est composée de cinq niveaux qui vont de la certitude maximale au doute maximal.

Cette échelle présente des catégories de valeurs de référence, mais son interprétation est fondée sur une compréhension globale du contexte de l'énoncé. Un élément lexical qui, par définition, présente dans son aspect une *certitude évidentielle* peut adopter dans l'énoncé un sens d'*assertivité totale* ou, au contraire, une *certitude inférée*.

La catégorie *monde modal* (MM) est une construction théorique que nous avons élaborée à partir de la théorie des *trois mondes* formulée par Habermas (1987), telle que citée par Bronckart (1996, p. 329). À partir des types de modalités proposées par Cervoni (1987), Bronckart (1996) et Greimas (1976), nous considérons que la mise en scène d'*ethos* énonciative se fait depuis trois mondes discursifs : *le monde épistémique*, l'*être* du *être* et du *faire*, c'est-à-dire la description ou la définition de ce qui est ou n'est pas et de ce qui se produit ou ne se produit pas ; *le monde déontique*, la *nécessité* ou *devoir* d'un sujet d'*être* et de *faire*, par exemple, « Je dois être plus sûr de moi dans mes décisions » ou « Il faut que les élèves lisent à la maison » ; *le monde volitif*, le *désir* d'un sujet d'*être* et de *faire*, « J'aimerais être plus sûr de moi dans mes décisions » ou « Je veux que les élèves lisent à la maison ». Le monde épistémique atteint les énoncés de type veridictif, ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas, tandis que le déontique et le volitif, le performatif car ils supposent la réalisation d'une action. Parler de mondes discursifs dans le sens de modalités plutôt que de modalités énonciatives nous permet d'aborder le phénomène des modalités dans une perspective beaucoup plus large que les propositions issues de la linguistique et de la logique propositionnelle. Ainsi, nous incluons des cas qui n'expriment pas nécessairement un type de modalité, du point de vue des théories de référence, mais qui se réfèrent à certains mondes discursifs. Les modalités axiologiques (ou d'habitualité) peuvent être interprétées comme une référence à l'*être* du *être* et du *faire* puisqu'ils expriment une évaluation de la réalité ou décrivent la façon dont un événement se produit. L'identification de cette catégorie implique donc un raisonnement inductif-déductif. Enfin, la catégorie *indicateur modal* (IM) nous fournit des informations sur l'élément grammatical qui contribue au sens modal de l'énoncé. Sur la base des propositions de Cervoni (1987) et Bronckart (1996) sur le marquage de la modalisation dans le discours, nous identifions des indicateurs lexicaux (*il*), syntaxiques (*is*), aspectuels (*ia*) et morphologiques (*im*). Au niveau

Figure 2. Échelle de valeur d'assertivité exprimée par l'énonciateur

Certitude maximale			
	valeur		codes
Fort(+)	Assertivité totale	Des énoncés non-modalisés, expression de l'habitualité et intensificateurs d'assertivité ( <i>certainement, certes, effectivement, il est vrai que, nécessairement</i> ).	VAsFo(+)
Fort(-)	Certitude évidentielle	Des énoncés qui expriment que la véracité de ce qui est dit est incontestable puisqu'il s'agit de faits ou d'événements qui sont évidents pour tous. Ces énoncés sont caractérisés par l'utilisation d'intensificateurs tels qu' <i>évidemment, c'est évident que, comme on voit, c'est clair que</i> , etc. Ils expriment un processus mental déductif à partir de faits vérifiables.	VAsFo(-)
Moyen(+)	Certitude inférée	Des énoncés qui expriment des processus mentaux subjectifs. La déduction se fait à partir d'indices subjectifs qui ne sont pas nécessairement partagés entre les interlocuteurs. Ils expriment une vérité ou une opinion subjective qui se situe entre la probabilité et la certitude : <i>croire, penser, imaginer, supposer, inférer, paraître, sembler, apparemment</i> , etc. Ces énoncés vont exprimer un degré moyen de distance de l'énonciateur par rapport au contenu propositionnel.	VAsM(+)
Moyen(-)	Certitude rapportée	Des énoncés qui expriment une certitude fondée sur des sources indirectes comme ce qui est dit ou écrit par d'autres. La valeur fiable de ces sources est variable et subjective en fonction de la valeur culturelle attribuée à la source. Ces énoncés expriment un degré de distance supérieur de l'énonciateur par rapport à la vérité du contenu propositionnel, puisque la responsabilité de la véracité de ne repose pas sur lui, mais sur la source citée.	VAsM(-)
Faible(+)	Probabilité	Des énoncés qui expriment l'hypothèse que quelque chose peut être ou peut se produire. L'énonciateur dispose de certains indices qui lui permettent de présumer que quelque chose a de nombreuses possibilités d'être ou de se produire. La marge de ne pas être ou de ne pas se produire est inférieure à celle de la possibilité. Ces énoncés expriment un degré de distance plus grand que la certitude rapportée, puisque malgré certaines évidences, il est possible que ce ne soit pas vrai.	VAsF(+)
Faible(-)	Possibilité	Des énoncés qui expriment l'hypothèse selon laquelle quelque chose peut être ou peut se produire, mais que, contrairement à la probabilité, la marge de doute ou d'incertitude est plus grande. L'énonciateur ne possède pas certaines évidences qui lui font penser que quelque chose peut être ou peut se produire réellement. La possibilité exprime un moindre degré d'engagement envers la véracité ou une assertivité faible par rapport à la probabilité.	VAsF(-)
Doute maximum			

de la configuration de l'énoncé, la combinaison des différents indicateurs permet d'exprimer des degrés d'assertivité au sein de chaque monde modal. Ainsi, dans le monde déontique, la *nécessité* exprime un

degré maximum de certitude face à l'action, tandis que la *permission* admet être interprétée comme une possibilité d'action. Dans la volition, *vouloir (faire)* quelque chose ou l'*intentionnalité actionnelle*<sup>7</sup> (faire,

essayer ou tenter) exprime une assertivité totale, tandis que *désir* ou *l'intentionnalité mentale* (décider, avoir intention de) a une moindre valeur d'assertivité. Cependant, la valeur que l'énoncé va exprimer ne dépend pas d'un seul indicateur, mais du sens général de l'expression, ce qui implique que l'analyse de ces composantes s'effectue à partir d'un raisonnement inductif-déductif.

La composante pragmatique se concentre sur la reconstruction de la force illocutoire des énoncés (Searle, 1969). Le sens pragmatique de la valeur d'assertivité est extrait de trois catégories : *geste de régulation de l'interaction didactique* (GRI), *geste de négociation conversationnelle* (GNC) et *stratégie de politesse linguistique* (EPL). L'interaction verbale qui nous intéresse s'inscrit dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel ; c'est donc une interaction didactique dans laquelle l'enseignant utilise un type de discours qui permet de réguler et de guider le processus d'apprentissage. Suivant Balslev (2011), nous utilisons le concept de *guidage interactif* et nous l'associons aux *gestes professionnels des professeurs formateurs* (Jorro, 2016). Sur la base du modèle d'analyse de la négociation conversationnelle proposé par Kerbrat-Orecchioni (2005), nous utilisons les catégories GNC, qui identifient les moments et les types de gestes de négociation verbale, et EPL, qui font référence aux types de stratégies discursives utilisées pour réguler la préservation des *faces* (Brown & Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Albelda Marco & Mihatsch, 2017). Les catégories du composant pragmatique ont comme cadre de référence les théories des actes de parole, la théorie des gestes professionnels et les théories de la politesse linguistique, mais elles sont des catégories interprétatives qui émergent en fonction d'une logique inductive-déductive dans la lecture des données.

D'un point de vue énonciatif du discours en interaction, les valeurs d'assertivité qui ont une fonction pragmatique font partie du processus de construction du savoir professionnel, comme le décrivent Balslev (2017) et Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut et Vinatier (2015). Le degré auquel ce phénomène affecte la construction de nouveaux savoirs peut être observé à travers une confrontation de l'observation des interactions et des dires des acteurs à propos de l'action (Cicurel, 2011).

Enfin, la composante séquentielle permet d'analyser la valeur assertive dans la dimension temporelle du développement de l'interaction. La catégorie

qui émerge de cette composante, *tour de parole* (T), nous fournit des informations spatio-temporelles qui nous permettent de localiser l'emplacement des unités d'énoncé dans la séquence du dialogue. Grâce à cette catégorie, nous observons la construction ou la transformation du contenu de sens de la composante cognitive, c'est-à-dire, son historicité dans la séquence interactive.

### Procédure d'analyse et d'interprétation des résultats

Pour décrire le fonctionnement de notre modèle d'analyse et l'interprétation des résultats, nous le ferons en observant l'analyse d'une *unité de dialogue* (segment d'interaction avec un noyau thématique) de notre corpus de données.

Une des problématiques que nous essayons d'aborder dans notre recherche (Maldonado, 2019) concerne la conformation et l'évolution du *répertoire didactique* (Cicurel, 2007 ; Causa, 2012) au cours des stages en enseignement. Notre corpus d'analyse<sup>8</sup> est composé d'interactions verbales écrites dont les thèmes sont la planification des séquences didactiques et le retour sur les leçons données. Ces interactions écrites sont un type de dispositif en alternance utilisé dans le programme de formation des enseignants de langues de l'Université de Buenos Aires, Argentine, qui se caractérise par des récits proactifs et rétroactifs, dont les noms espagnols sont des *guiones conjeturales y autorregistros* (Bombini, 2012).

Dans l'un des cas analysés, celui de Nora, on retrouve un moment d'interaction qui représente un point critique (Cambra Giné, 2003, p. 267). L'unité de dialogue que nous avons transcrite, tableau 1<sup>9</sup>, a été extraite d'une interaction entre Nora, la stagiaire, et sa professeure-formatrice, Claudia. Cette unité se situe dans la narration proactive de sa quatrième leçon, dont le contenu d'enseignement est la poésie romantique. Le sujet de l'interaction est l'activité post-lecture de *La canción del pirata* d'Espronceda. Le dialogue commence après que Nora a proposé comme activité le repérage des rimes. Dans la transcription, une interaction écrite dans un document texte, nous indiquons le jour, le mois et l'heure (*Moment*) où chacune a enregistré son intervention. Nous numérotions les tours de parole (*TP*), ce qui nous permettra, plus tard, d'analyser la composante séquentielle.

Tableau 1. Unité de dialogue : activité post-lecture

Moment	TP	Nora	Claudia
31/08, 02:32 pm	1	Je demanderai à quelqu'un de commencer à lire à haute voix le premier poème que nous avons, <i>La canción del pirata</i> de Espronceda, afin d'évaluer la lecture de la poésie. À la fin, je leur demanderai de me raconter ce qui se dit dans cette chanson. J'espère qu'ils pourront tous résumer le poème. Une fois la chanson terminée, j'interviens et je leur demande de prendre quelques minutes pour marquer la rime.	
31/08, 10:27 pm	2		Pourquoi doivent-ils marquer la rime ?
01/09, 09:20 am	3	C'est un instrument qu'ils maîtrisent très bien et qu'ils savent reconnaître. C'est une façon de se rapprocher du poème à partir de quelque chose qu'ils connaissent déjà et qui ne les éloigne pas. Je veux leur montrer qu'ils ont déjà des éléments pour s'approcher de la poésie.	
01/09, 07:03 pm	4		Ce n'est pas clair pour moi si tu penses que pour s'approcher de la poésie, il faut savoir la métrique et la rime.
03/09, 03:18 pm	5	Mon plan était qu'ils me disent d'abord ce qu'ils comprennent du poème, je pense que c'est un poème simple et qu'ils n'auront pas de complications majeures, et puis leur demander de reconnaître la métrique et la rime, mais bon, je suppose que ce n'est pas nécessaire de les connaître. Je leur demande toujours de me dire les caractéristiques du poème. Ils sont habitués à ce genre d'activité et ils le font très bien. Ce n'est pas un problème pour eux.	
04/09, 04:06 pm	6		Donc, ça veut dire que la première chose qui émerge de la lecture d'un poème est sa métrique et sa rime. Pauvres poètes, non ?
05/09, 10:18 am	7	Je suis d'accord avec toi, ce n'est pas la première chose qui sort, mais j'aimerais qu'ils y réfléchissent, pour qu'ils aient des outils au moment de la production écrite. Mais bon, peut-être que je pourrais leur dire de le faire à la maison.	
05/09, 09:26 pm	8		Il me semble bien que toute cette activité de comptage des syllabes soit éliminée de ce projet, ou du moins laissée comme une activité pour la maison. Perdre le temps d'une leçon à compter les syllabes n'en vaut pas la peine.
05/09, 10:30 pm	9	J'ai besoin qu'ils travaillent sur la forme pour qu'ils puissent écrire un poème en respectant ses caractéristiques. Ils doivent être capables d'utiliser ces éléments au moment de l'écriture... mais bon, j'essaierai de trouver une autre façon d'aborder ce savoir.	
06/09, 09:13 am	10		Pense au type de lecteur que tu veux former. Des lecteurs de poésie qui savent compter les syllabes ou des lecteurs critiques, sensibles et actifs qui réagissent à ce qu'ils lisent.
07/09, 05:48 pm	11	Bien sûr, je veux que la poésie leur parvienne, pour en profiter. Je vais faire l'activité qui est suggérée dans le livre <i>Clásicos y Demonios</i> . Je travaillerai de cette façon avec les champs sémantiques, le je-romantique.	
10/09, 09:46 am	12		Cela semble plus intéressant... voyons comment tu conçois l'activité...

### *Analyse de la composante cognitive*

Le découpage de l'interaction est une démarche interprétative qui dépend de l'identification de la composante cognitive et de la composante modale. Chaque unité est délimitée par la présence d'un contenu de savoir, d'un contenu de sens et d'un type de composante modale. Si l'énoncé comporte plus d'un élément modal et que les deux ont des valeurs différentes, nous nous concentrons sur l'élément principal qui modifie le contenu propositionnel principal de l'énoncé. Dans le tableau 2, nous présentons les catégories de la composante cognitive identifiées dans chaque unité d'énoncés. Dans la première colonne nous indiquons les codes qui nous renvoient au tour de parole (TP) et à la segmentation des unités d'énoncés (UE). La deuxième colonne présente les catégories identifiées. Les catégories CS sont identifiées de manière inductive et le codage se fait par mots-clés qui permettent de se référer à des types de savoirs mobilisés, par exemple les savoirs liés à la lecture à haute voix (LECTURE-HAUTE VOIX) et les savoirs relatifs aux activités post lecture qui concernent la compréhension (POSTLEC-COMPRÉHENSION). Les catégories CS<sub>do</sub>, par le biais d'une interprétation herméneutique du discours, désignent les sens subjectifs des actions qui mobilisent les savoirs, par exemple, la lecture à haute voix sert à évaluer l'expression orale des élèves (ÉVALUATION-EXPRESSION ORALE).

### *Interprétation de l'analyse de la composante cognitive*

L'unité de dialogue de l'interaction analysée a pour thème central les activités de post-lecture de la poésie (POSTLEC-ACTIVITÉS). Le point de désaccord de l'interaction, comme nous le verrons plus tard, est l'analyse formelle de la structure de la poésie comme activité post-lecture (POSTLEC-ANALYSE DE LA FORME). Le *contenu de sens* associé à cette activité est le repérage de la rime et de la métrique du poème (REPÉRAGE DES RIMES) comme une action mécanique. Autour de ces contenus émergent une série de sous-thèmes qui vont être liés aux noyaux soit par une association, directe ou indirecte, soit par une opposition. L'analyse isotopique de la sémantique du discours de Nora (Rastier, 1987) permet d'observer les liens entre les différents *contenus de*

*savoir* et les *contenus de sens* observés dans le réseau sémantique de la figure 3, lequel est constitué par une analyse inductive du contenu sémantique des différentes catégories. Chaque élément contient, dans sa définition, des sèmes qui peuvent être reliés les uns aux autres par leur proximité de sens ou par leur distance, c'est-à-dire par leurs sens contraires. En utilisant des flèches, nous identifions deux types de connexions, associatives, *is associated with* (iaw), et contradictoires, *contradicts* (cont). Les associations relient les catégories qui contiennent des sèmes avec des sens similaires, par exemple RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE, APPRENTISSAGE-MÉTACOGNITION et APPRENTISSAGE-ÉTAYAGE font référence aux théories pédagogiques axées sur les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant. Les connexions contradictoires indiquent les catégories qui présentent des sens opposés, par exemple, CONSTRUCTION DE SENS et RÉSUMÉ-CONTENU sont opposés, puisque, dans la définition de la première, les élèves participent activement à la reconstruction des sens du poème, tandis que, dans la deuxième, ils se limitent à énoncer ce qui est son sujet. Le sens qui les oppose est le rôle que les élèves assument dans l'activité devant la lecture de la poésie.

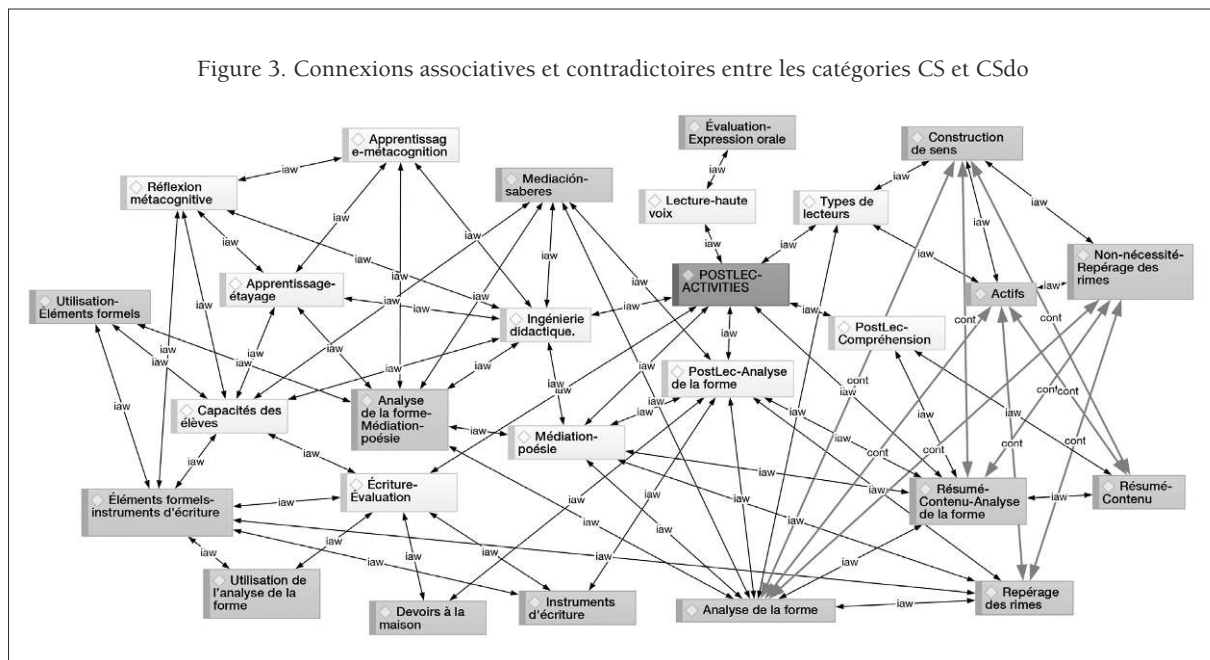
L'interprétation du contenu du réseau sémantique se concentre, en premier lieu, sur les nœuds créés par le croisement des connexions associatives et contradictoires entre les catégories. Ce fait nous permet d'identifier deux *référents nodaux* (Bardin, 1997, p. 244) qui vont fonctionner comme sous-noyaux structurants du thème ACTIVITÉS DE POSLECTURE-POÉSIE : *analyse de la forme* et *non-analyse de la forme*. Le premier référent est construit à partir de la nécessité du repérage de la rime et de la métrique du poème. Pour Nora, c'est un instrument de médiation qui permet aux élèves de se rapprocher de la poésie, car c'est une activité à laquelle ils sont habitués. Dans l'interaction, ce sous-thème associera progressivement des sens négatifs, comme activité mécanique et lecteurs passifs, qui seront introduits par les interventions de Claudia. Le deuxième référent nodal est présenté en opposition au premier, comme on peut le voir dans la figure 4, puisqu'il contient les catégories qui vont contenir des sèmes qui se réfèrent à la *non-nécessité de l'analyse de la forme*. Ce référent, dont la source provient des théories et des définitions didactiques de Claudia, acquiert une signification positive par rapport à l'approche de la lecture de la poésie.

Tableau 2. Segmentation des unités d'énoncé et reconnaissance des catégories de la composante cognitive basée sur une interprétation inductive du contenu de savoir et de sens subjectif de l'activité proposée

Composante séquentielle			Composante cognitive	
TP	UE		CS	CSdo
T1	UE1	Je demanderai à quelqu'un de commencer à lire à haute voix le premier poème que nous avons, <i>La canción del pirata</i> de Espronceda, afin d'évaluer la lecture de la poésie.	LECTURE-HAUTE VOIX	ÉVALUATION-EXPRESSION ORALE
	UE2	À la fin, je leur demanderai de me raconter ce qui se dit dans cette chanson. J'espère qu'ils pourront tous résumer le poème.	POSTLEC-COMPRÉHENSION	RÉSUMÉ - CONTENU
	UE3	Une fois la chanson terminée, j'interviens et je leur demande de prendre quelques minutes pour marquer la rime.	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	REPÉRAGE DES RIMES
T2	UE4	Pourquoi doivent-ils marquer la rime ?	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	REPÉRAGE DES RIMES
T3	UE5	C'est un instrument qu'ils maîtrisent très bien et qu'ils savent reconnaître.	CAPACITÉS DES ÉLÈVES	UTILISATION DE L'ANALYSE DE LA FORME
	UE6	C'est une façon de se rapprocher du poème à partir de quelque chose qu'ils connaissent déjà et qui ne les éloigne pas.	APPRENTISSAGE-ÉTAYAGE	ANALYSE FORMELLE - MÉDIATION - POÉSIE
	UE7	Je veux leur montrer qu'ils ont déjà des éléments pour s'approcher de la poésie.	APPRENTISSAGE-MÉTACOGNITION	ANALYSE FORMELLE - MÉDIATION - POÉSIE
T4	UE8	Ce n'est pas clair pour moi si tu penses que pour s'approcher de la poésie, il faut savoir la métrique et la rime.	MÉDIATION-POÉSIE	ANALYSE DE LA FORME
T5	UE9	Mon plan était qu'ils me disent d'abord ce qu'ils comprenaient du poème, je pense que c'est un poème simple et qu'ils n'auront pas de complications majeures, et puis leur demander de reconnaître la métrique et la rime,	POSTLEC- ACTIVITÉS	RÉSUMÉ - CONTENU- ANALYSE DE LA FORME
	UE10	mais bon, je suppose que ce n'est pas nécessaire de les connaître.	MÉDIATION-POÉSIE	ANALYSE DE LA FORME
	UE11	Je leur demande toujours de me dire les caractéristiques du poème. Ils sont habitués à ce genre d'activité et ils le font très bien. Ce n'est pas un problème pour eux.	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	REPÉRAGE DES RIMES
T6	UE12	Donc, ça veut dire que la première chose qui émerge de la lecture d'un poème est sa métrique et sa rime. Pauvres poètes, non ?	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	REPÉRAGE DES RIMES
T7	UE13	Je suis d'accord avec toi, ce n'est pas la première chose qui sort,	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	NON-NÉCESSITÉ-REPÉRAGE DES RIMES
	UE14	mais j'aimerais qu'ils y réfléchissent, pour qu'ils aient des outils au moment de la production écrite.	RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE	ÉLÉMENTS FORMELS-INSTRUMENTS D'ÉCRITURE
	UE15	Mais bon, peut-être que je pourrais leur dire de le faire à la maison.	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	DEVOIRS À LA MAISON
T8	UE16	Il me semble bien que toute cette activité de comptage des syllabes soit éliminée de ce projet, ou du moins laissée comme une activité pour la maison. Perdre le temps d'une leçon à compter les syllabes n'en vaut pas la peine.	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	ACTIVITÉ IMPRODUCTIVE

T9	UE17	J'ai besoin qu'ils travaillent sur la forme pour qu'ils puissent écrire un poème en respectant ses caractéristiques.	POSTLEC- ANALYSE DE LA FORME	INSTRUMENTS D'ÉCRITURE
	UE18	Ils doivent être capables d'utiliser ces éléments au moment de l'écriture...	ÉCRITURE-ÉVALUATION	UTILISATION-ÉLÉMENTS FORMELS
	UE19	mais bon, j'essaierai de trouver une autre façon d'aborder ce savoir.	INGÉNIERIE DIDACTIQUE	MÉDIATION - SAVOIRS
T10	UE20	Pense au type de lecteur que tu veux former. Des lecteurs de poésie qui savent compter les syllabes	TYPES DE LECTEURS	PASSIFS
	UE21	ou des lecteurs critiques, sensibles et actifs qui réagissent à ce qu'ils lisent.	TYPES DE LECTEURS	PASSIFS
T11	UE22	Bien sûr, je veux que la poésie leur parvienne, pour en profiter.	TYPES DE LECTEURS	ACTIFS
	UE23	Je vais faire l'activité qui est suggérée dans le livre <i>Clásicos y Demonios</i> . Je travaillerai de cette façon avec les champs sémantiques, le je-romantique.	POSTLEC-ACTIVITÉS	CONSTRUCTION DE SENS
T12	UE24	Cela semble plus intéressant... voyons comment tu conçois l'activité...	POSTLEC-ACTIVITÉS	CONSTRUCTION DE SENS

Figure 3. Connexions associatives et contradictoires entre les catégories CS et CSdo

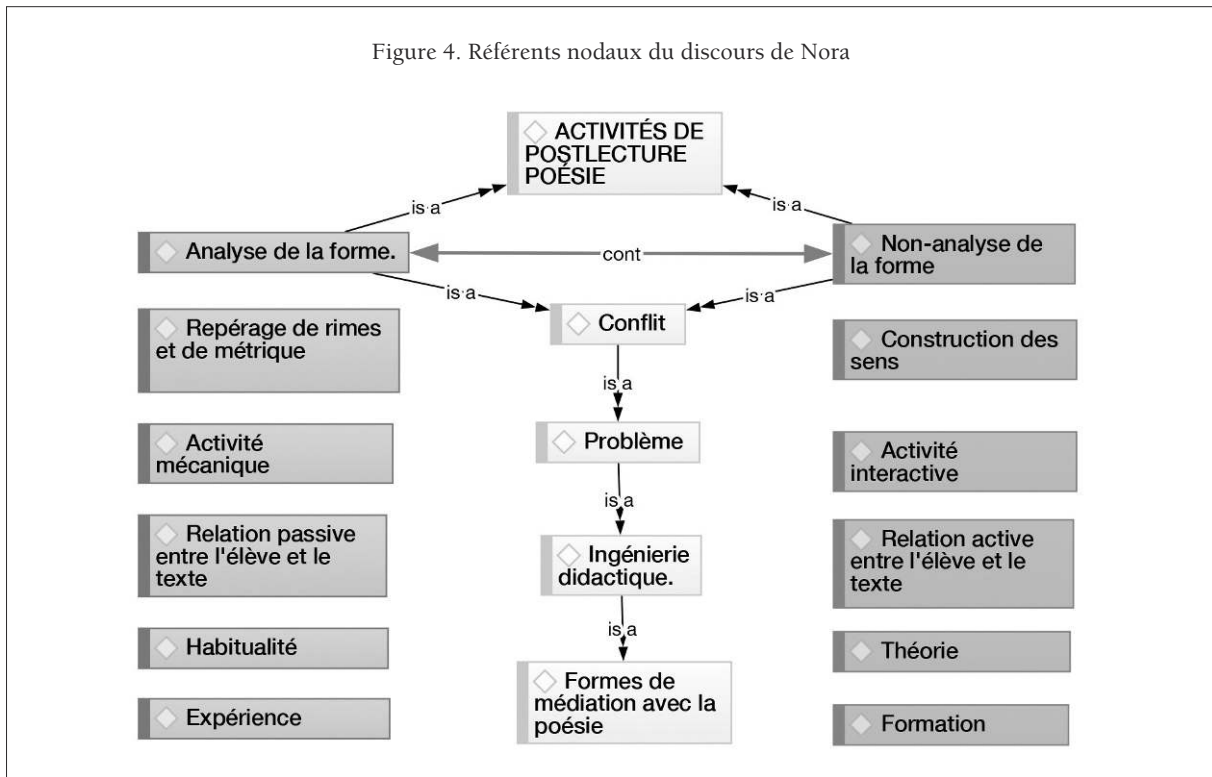


La reconstruction des référents nodaux du discours de Nora nous permet d'observer le point du conflit, l'opposition entre *la nécessité de l'analyse de la forme* et *la non-nécessité*, et de cerner la nature du problème qui lui est présenté : l'ingénierie didactique concernant les formes de médiation de la poésie.

Les sens opposés, dont les nœuds sont « lecteurs actifs » et « reconstruction de sens de la poésie »,

sont des indices des savoirs qui se construisent dans l'interaction. Pour pouvoir observer le processus de transformation d'un type de savoir à un autre et comprendre les causes qui produisent ces changements, il est nécessaire de confronter la composante cognitive avec la composante modale et pragmatique dans la séquentialité de l'interaction.

Figure 4. Référents nodaux du discours de Nora



### Analyse des composantes modale et pragmatique

Dans cette phase de la procédure, notre analyse des unités d'énoncés se concentre sur les éléments discursifs. D'une part, nous travaillons avec des catégories prédéfinies qui émergent du cadre théorique et qui nous offrent des indices sur les sens assumés par les éléments grammaticaux dans l'énoncé, d'autre part, avec des catégories interprétatives qui nous permettent de décrire le comportement discursif ou l'acte de parole. Les deux types de catégories supposent un mouvement déductif-inductif. La première colonne de la composante modale (tableau 3) indique la valeur d'assertivité exprimée par l'énoncé, *FdA*, selon l'échelle de valeurs présentée dans la figure 2 ; le monde modal, *MM*, le type de modalité exprimée et le sens modal (*Volition* Intentionnalité actionnelle, *Épistémique* habitualité, etc) et l'indicateur modal, *IM*, les éléments grammaticaux qui expriment la valeur d'assertivité. Dans la composante pragmatique, puisqu'il s'agit de catégories interprétatives, la codification s'effectue par des *remarques* en s'appuyant sur la théorie des gestes de régulation de l'interaction didactique, de la négociation conversationnelle et de la politesse linguistique.

### Interprétation de l'analyse de la composante modale par rapport à la composante pragmatique et séquentielle

Si nous observons les catégories les plus représentatives, celles qui sont dérivées des référents nodaux, et que nous les interprétons dans le plan diachronique ou séquentiel de l'interaction, le passage d'un sens à l'autre est évident non seulement par l'opposition du contenu, mais aussi par les valeurs d'assertivité, comme le montre la figure 5. Les contenus de savoir et les contenus de sens sont ordonnés séquentiellement selon le moment (*Mo*) où ils apparaissent dans la diachronie des tours de parole et des unités d'énonciation. Les catégories de la composante cognitive acquièrent différentes valeurs d'assertivité (*v*).

Comme nous l'observons dans la figure, les relations associatives et contradictoires prennent une dimension temporelle nous permettant de voir la construction du sens dans la séquentialité de l'interaction. Le traitement des connexions dans leur dimension temporelle nous fournit des indices sur l'évolution et la transformation du sens. Dans le cas de Nora, le passage de la nécessité de l'analyse de



Tableau 3. Analyse de la composante modale et de la composante pragmatique

Composante séquentielle			Composante cognitive			Composante pragmatique
TP	UE		FdA	MM	IM	Remarques
T1	UE1	Je demanderai à quelqu'un de commencer à lire à haute voix le premier poème que nous avons, <i>La canción del pirata</i> de Espronceda, afin d'évaluer la lecture de la poésie.	VAsFo(+)	<i>Volition</i> Intentionnalité actionnelle	<i>il-demander ia-futur-parfait</i>	Expression d'intentionnalité. Proposition d'activité. Intensification positive – Face négative : Sécurité dans la prise de décision
	UE2	À la fin, je leur demanderai de me raconter ce qui se dit dans cette chanson. J'espère qu'ils pourront tous résumer le poème.	VAsFo(+)	<i>Volition</i> Intentionnalité actionnelle	<i>il-demander ia-futur-parfait</i>	
	UE3	Une fois la chanson terminée, j'interviens et je leur demande de prendre quelques minutes pour marquer la rime.	VAsFo(+)	<i>Volition</i> Intentionnalité actionnelle	<i>il-demander ia-présent</i>	
T2	UE4	Pourquoi doivent-ils marquer la rime?	VAsFo(+)	<i>Déontique</i> Devoir	<i>il-devoir ia-présent</i>	Question directe Geste de désignation - Demande de justification. Identification d'un problème dans la proposition
T3	UE5	C'est un instrument qu'ils maîtrisent très bien et qu'ils savent reconnaître.	VAsFo(+)	<i>Épistémique</i> Habitualité	<i>il-être-savoir ia-présent-habituel</i>	Exposé des arguments. Intensificateur : fait appel à la connaissance commune, la théorie.
	UE6	C'est une façon de se rapprocher du poème à partir de quelque chose qu'ils connaissent déjà et qui ne les éloigne pas.	VAsFo(+)	<i>Épistémique</i> Savoir	<i>il-être-savoir ia-présent-habituel</i>	
	UE7	Je veux leur montrer qu'ils ont déjà des éléments pour s'approcher de la poésie.	VAsFo(+)	<i>Volition</i> Intentionnalité mentale désirée (action)	<i>il-vouloir ia-présent</i>	Expression d'intentionnalité. Proposition Intensification subjective
T4	UE8	Ce n'est pas clair pour moi si tu penses que pour s'approcher de la poésie, il faut savoir la métrique et la rime.	VAsF(-)	<i>Épistémique</i> Doute	<i>il-Ce n'est pas clair is-conditionnel ia-présent</i>	Geste de désignation - Demande d'explication. Refus de l'argument. Atténuateur cognitif. Expression du doute.
T5	UE9	Mon plan était qu'ils me disent d'abord ce qu'ils comprenaient du poème, je pense que c'est un poème simple et qu'ils n'auront pas de complications majeures, et puis leur demander de reconnaître la métrique et la rime,	VAsM(+)	<i>Épistémique</i> Certitude inférée	<i>il-être ia-passé imparfait</i>	Récapitulation-Explication. Explication de l'objet de la proposition. Atténuateur. Prise de distance
	UE10	mais bon, je suppose que ce n'est pas nécessaire de les connaître.	VAsM(+)	<i>Épistémique</i> Certitude inférée	<i>il-supposer ia-présent is-adversative</i>	Adhésion à l'argument contraire. Atténuateur de l'adhésion.
	UE11	Je leur demande toujours de me dire les caractéristiques du poème. Ils sont habitués à ce genre d'activité et ils le font très bien. Ce n'est pas un problème pour eux.	VAsFo(+)	<i>Épistémique</i> Habitualité	<i>il-toujours, habitués ia-présent habituel</i>	Contre-argument. Intensificateur des arguments.

T6	UE12	Donc, ça veut dire que la première chose qui émerge de la lecture d'un poème est sa métrique et sa rime. Pauvres poètes, non ?	VAsM(-)	Épistémique Certitude rapportée	il-donc is-consécutive il-ça veut dire que	Geste de problématisation. Refus du contre-argument. Prise de distance du contenu de l'énoncé.
T7	UE13	Je suis d'accord avec toi, ce n'est pas la première chose qui sort,	VAsFo(+)	Épistémique Assertivité totale	il-ne pas être	Adhésion à l'argument contraire. Intensification : topicalisation de l'accord
	UE14	mais j'aimerais qu'ils y réfléchissent, pour qu'ils aient des outils au moment de la production écrite.	VAsF(-)	Volition Intentionnalité mentale désirée (but)	is-adversative il-aimer ia-conditionnel	Refus du contre-argument : « mais ». Positionnement opposé. Atténuation de la position par subjectivation.
	UE15	Mais bon, peut-être que je pourrais leur dire de le faire à la maison.	VAsF(-)	Épistémique Possibilités	is-adversative il-pouvoir dire ia-conditionnel is-adversative	Renonciation à la proposition initiale. Nouvelle proposition. Atténuation du positionnement et de la nouvelle proposition
T8	UE16	Il me semble bien que toute cette activité de comptage des syllabes soit éliminée de ce projet, ou du moins laissée comme une activité pour la maison. Perdre le temps d'une leçon à compter les syllabes n'en vaut pas la peine.	VAsM(+)	Épistémique Certitude inférée	il-semblent bien	Geste explicatif. Validation de la nouvelle proposition par rapport à la proposition précédente. Intensification du point de vue.
T9	UE17	J'ai besoin qu'ils travaillent sur la forme pour qu'ils puissent écrire un poème en respectant ses caractéristiques.	VAsFo(+)	Déontique Nécessité	il-avoir besoin	Défense de l'intentionnalité de la proposition précédente. Intensificateur des arguments.
	UE18	Ils doivent être capables d'utiliser ces éléments au moment de l'écriture...	VAsFo(+)	Déontique Devoir	il-devoir	Préservation de sa face négative
	UE19	mais bon, j'essaierai de trouver une autre façon d'aborder ce savoir.	VAsM(+)	Volition Intentionnalité mentale	il-essayer ia-futur parfait	Engagement à générer une nouvelle proposition. Atténuation de l'engagement.
T10	UE20	Pense au type de lecteur que tu veux former. Des lecteurs de poésie qui savent compter les syllabes	VAsM(+)	Épistémique Certitude inférée	il-penser	Geste de questionnement. Contre-proposition.
	UE21	ou des lecteurs critiques, sensibles et actifs qui réagissent à ce qu'ils lisent.	VAsM(+)	Épistémique Certitude inférée	il-penser	Atténuation de la demande
T11	UE22	Bien sûr, je veux que la poésie leur parvienne, pour en profiter.	VAsFo(+)	Volition Intentionnalité mentale désirée (but)	il-voilure	Adhésion à la contre-proposition. Intensification de l'accord. Expression de subjectivité.
	UE23	Je vais faire l'activité qui est suggérée dans le livre <i>Clásicos y Demonios</i> . Je travaillerai de cette façon avec les champs sémantiques, le je-romantique.	VAsFo(+)	Volition Intentionnalité actionnelle	il-aller faire ia-futur proche	Engagement à élaborer une nouvelle proposition. Intensification de l'engagement.
T12	UE24	Cela semble plus intéressant... voyons comment tu conçois l'activité...	VAsM(+)	Épistémique Certitude inférée	il-semblent	Geste de validation. Acceptation de la nouvelle proposition. Intensification de l'accord.

la forme vers la non-nécessité apparaît progressivement dans l'UE13; cependant, les deux sens coexisteront jusqu'à la fin. Si nous observons les valeurs des catégories qui sont directement liées aux référents nodaux, nous détectons que les deux ont la même valeur d'assertivité, *VAsFo(+)*. Face à cela, nous nous interrogeons sur les raisons de la coexistence de ces deux référents et sur leur force d'affirmation. Les indicateurs modaux en relation avec la composante pragmatique nous fournissent des éléments qui nous permettent de répondre à cette question. Si nous regardons les énoncés UE3, 5, 11, 17, 18, nous voyons que Nora se réfère à deux types de sources qui fournissent la valeur d'assertivité maximale, *l'habitualité et l'intentionnalité actionnelle*. Le désir de faire de l'analyse de la forme comme activité de post-lecture est soutenu par le fait qu'il s'agit d'une activité récurrente et habituelle, *Je leur demande toujours de me dire les caractéristiques du poème. Ils sont habitués à ce genre d'activité et ils le font très bien* (T5, EU11). L'habitualité d'une action, dans ce cas, crée la nécessité de cette action et le devoir de l'accomplir, *J'ai besoin qu'ils travaillent sur la forme...* (T9, EU17), *Ils doivent être capables d'utiliser ces éléments...* (T9, EU18), ainsi que le désir de vouloir remplir ce devoir, *Je veux leur montrer qu'ils ont déjà des éléments pour se rapprocher de la poésie* (T3, EU7). L'interprétation de ces indicateurs et la force d'assertivité nous montrent que les savoirs de Nora par rapport à l'analyse de la forme poétique représentent un savoir solide, stable et conforme qui influence directement la pratique de la lecture poétique dans sa classe.

La confiance que Nora a dans ce savoir provient de l'expérience, de l'habitude. Il n'y a pas de sens théorique qui soutienne sa motivation, peu importe de savoir qu'elle essaie de la formuler au moment de l'interaction (cf. T3), mais on constate une confiance dans des évidences qui ressortent de son action quotidienne. Suivant Schütz (2008), on parlerait de types de savoirs qui se situeraient dans la *zone des croyances*. Selon la description faite par Cambra Giné (2003) et Gabillon (2012) des croyances des professeurs, il s'agit de structures cognitives résistantes aux changements. Ainsi, la variation de la valeur d'assertivité que nous voyons dans la figure 5 n'est pas directement liée aux processus cognitifs, mais aux effets pragmatiques, comme on le verra dans la suite.

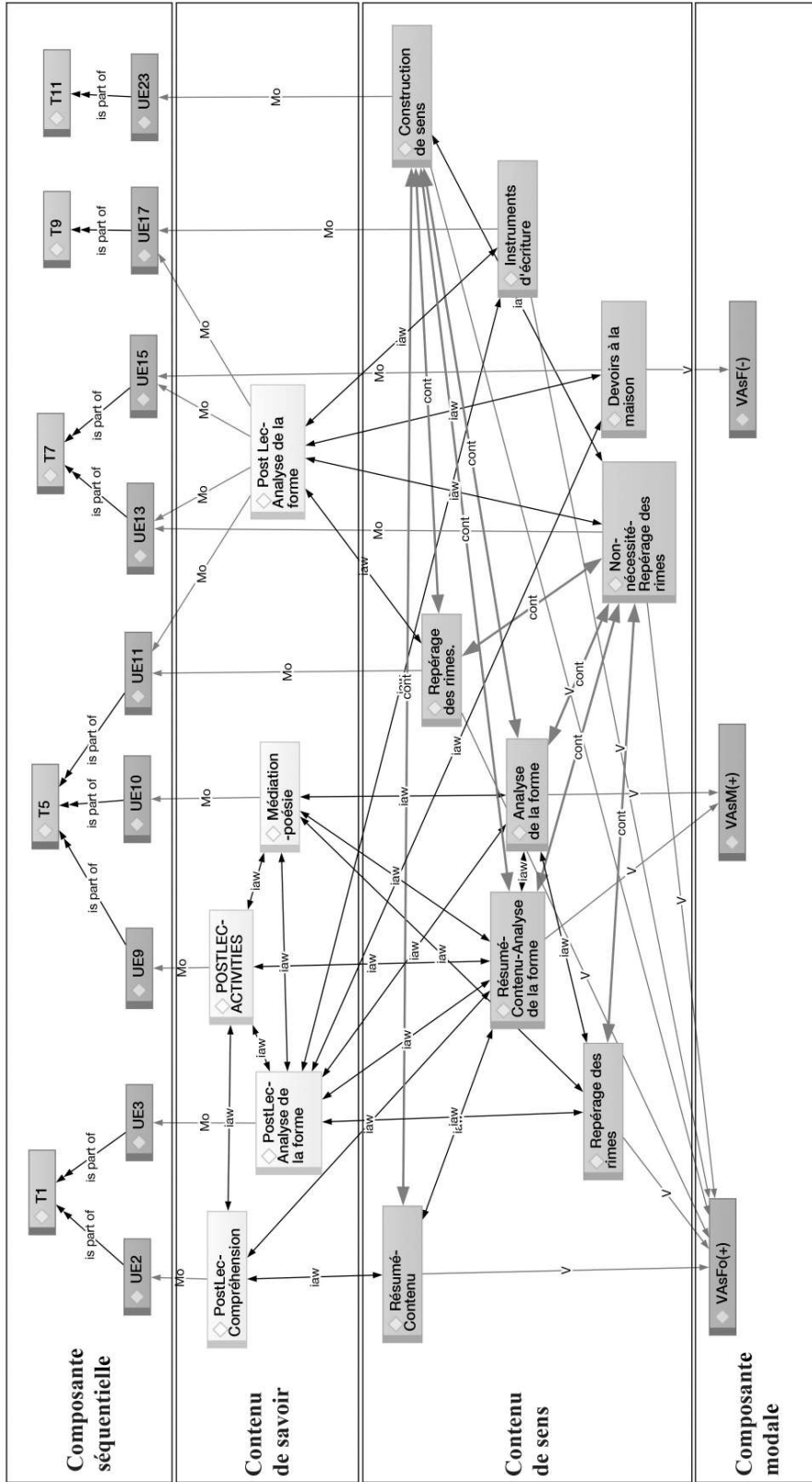
L'introduction des catégories qui permettent de construire le référent nodal, la non-nécessité de l'analyse de la forme, est motivée par le geste de désigna-

tion de Claudia, dans sa demande d'explication du sens du propos de Nora, *Ce n'est pas clair pour moi si tu penses que pour s'approcher de la poésie, il faut savoir la métrique et la rime* (T4, UN8). La composante pragmatique nous permet d'interpréter le comportement discursif de Nora qui l'amène à construire le nouveau sens de l'activité de post-lecture. Dans l'énoncé EU10, Nora, par le biais d'une proposition adversative, *mais bon*, présuppose la possibilité que l'analyse de la forme ne soit pas nécessaire. La valeur moyenne de la force d'assertivité (supposer) de cet énoncé est due, d'un point de vue pragmatique, à la nécessité de faire preuve d'empathie envers ce que Claudia (T4) suggère, mais en même temps, sans trop s'éloigner de sa position, ce qui mettrait sa face positive en danger.

Bien que ce « tournant » dans le discours de Nora permette de considérer la *non-nécessité*, les sources sur lesquelles elle s'appuie pour soutenir le sens de la *nécessité* déterminent son point de résistance, *Je leur demande toujours...*, *Ils sont habitués...* *Ce n'est pas un problème pour eux*. L'habitualité représente son référent cognitif. Dans les tours de parole T5, T7 et T9, on observe une structure pragmatique qui se répète : *conformité, non-conformité et adhésion au point de vue contraire*. Chacune de ces structures est logiquement et sémantiquement liée par des propositions adversatives : *je suis d'accord...* [conformité de ne pas le faire], *mais j'aimerais qu'ils y réfléchissent* [désaccord, je souhaite le faire], *mais bon, je pourrais leur dire de le faire à la maison* [adhésion, je vais essayer de ne pas le faire]. Cette dernière structure, *mais bon*, est interprétée comme une forme de renoncement à son propre point de vue, bien que l'engagement qu'elle prend soit exprimé comme une possibilité, *je suppose* (UE10), *peut-être je pourrais leur dire* (UE15), *j'essaierai de trouver* (UE19).

Le dernier tour de parole de Nora (T11) exprime une valeur maximale d'assertivité qui vient de l'intentionnalité actionnelle, *je veux* (UE22), *je vais faire* (UE23). Dans ces énoncés, nous ne trouvons pas de traces du référent nodal de la nécessité de l'analyse de la forme, ce qui signifierait une adhésion totale au sens introduit par Claudia. La formatrice, dans le tour précédent (T10), présente une situation critique qui demande une position sur deux situations de sens opposés : l'un négatif, *Des lecteurs de poésie qui savent compter les syllabes* (UE20), et l'autre positif, *des lecteurs critiques, sensibles et actifs qui réagissent à ce qu'ils lisent* (UE21). En utilisant cette ressource, elle

Figure 5. Ordre séquentiel des catégories CS et CSdo et d'assertivité



remet en question la première proposition de Nora sur l'analyse de la forme, lui attribuant une valeur négative. La situation de formation et l'asymétrie entre les rôles enseignant-étudiant vont conditionner la capacité de Nora à répondre, ce qui l'amène à rejeter sa proposition. L'assertivité de l'intentionnalité actionnelle de la nouvelle activité (VAsFo+) est due au fait qu'elle est construite à partir d'une référence théorique, *Je vais faire l'activité qui est suggérée dans le livre Clásicos y Demonios* (UE23).

L'interprétation fondée sur la composante pragmatique des valeurs d'assertivité assumées par les énoncés du discours de Nora nous permet d'affirmer que les deux références nodales, *nécessité* et *non-nécessité d'analyse de la forme*, renvoient à deux sources de savoirs situés dans différentes zones de sa configuration cognitive comme on le voit sur la figure 6. La première, la *nécessité*, se situe dans la zone des croyances, puisqu'il s'agit d'une connaissance construite à partir de l'expérience, et la seconde, dans la zone des connaissances sûres et claires, des connaissances formalisées, des théories scientifiques. La confrontation de ces deux sources sur le plan discursif a permis de mettre en évidence des contradictions latentes ou « tues » au niveau cognitif chez Nora. Ce qui a provoqué une modification dans son répertoire didactique, soit par la modification des sens associée à l'analyse de la forme, soit par l'assimilation de nouveaux savoirs d'action.

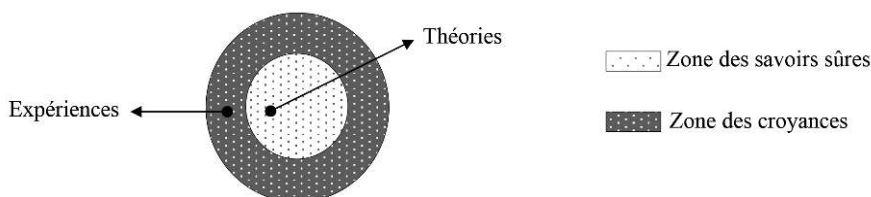
La variation des valeurs d'assertivité dans le discours de Nora est présentée comme une trace qui nous renvoie aux états cognitifs et comme un signe du conflit créé par la contradiction entre les sens subjectifs issus de sa propre expérience et ceux qui sont apportés par les référents théoriques. L'interprétation du comportement discursif de Nora nous permet d'observer les mouvements produits dans son répertoire didactique.

## CONCLUSION

L'assertivité est un phénomène discursif qui se manifeste grammaticalement par des éléments spécifiques de la langue. L'expression de l'assertivité en relation avec les degrés de connaissance du locuteur, avec la fiabilité de la source ou avec le positionnement énonciatif est un sujet qui a acquis une certaine importance dans le champ de la linguistique. Notre approche n'a pas pour but de nourrir ce débat, mais plutôt d'emprunter des théories et d'en faire notre instrument d'analyse des phénomènes psycho-discursifs, tels que les processus d'appropriation des savoirs dans l'interaction didactique. En ce qui concerne notre cadre interprétatif des traces discursives, nous supposons que l'assertivité est comprise comme un degré de connaissance exprimé par un locuteur par rapport au contenu de son énoncé. Le sens pragmatique de l'assertivité est déterminé par le contexte de l'interaction. La reconstruction de ce sens permet de déterminer si l'expression du degré de connaissance est orientée vers l'interlocuteur, comme stratégie discursive, ou si elle reflète un état cognitif, la connaissance totale/partielle ou l'ignorance totale/partielle de ce qui est énoncé. Ce positionnement nous rapproche de la thèse de De Saussure (2012) sur la valeur pragmatique des sens épistémiques.

Les valeurs d'assertivité et leurs indicateurs nous ont permis d'observer dans le cas analysé qu'un des savoirs de référence que Nora utilise comme source pour planifier son activité didactique provient de son expérience et d'une systématisation quotidienne. En ce sens, l'habitualité met en évidence les savoirs de référence les plus fiables sur lesquels elle s'appuie pour prendre ses décisions. La répétition des actions et l'obtention des résultats attendus ont permis à la stagiaire d'attribuer un sens positif à ces actions,

Figure 6. Emplacement de la nécessité et de la non-nécessité de l'analyse formelle dans la configuration cognitive de Nora



écartant ainsi la possibilité de les remettre en question. Dès que ses propos sont confrontés ou remis en question par Claudia, dans une stratégie de réajustement discursif, Nora réduit la valeur de la fiabilité de ses déclarations. Lorsque cette variation de valeurs est expliquée d'un point de vue pragmatique comme une stratégie de politesse, au niveau cognitif, cette variation reflète des processus cognitifs tels que la déstabilisation et la stabilisation (Piaget, 1975).

Le déséquilibre ou la déstabilisation, selon Bourgeois (2011), est un conflit cognitif. Face à cet événement, la personne cherche à rétablir l'équilibre « soit en essayant d'ajuster l'information perturbante pour la rendre compatible avec les connaissances initiales, soit, au contraire, en ajustant (transformant) ses connaissances initiales afin de pouvoir rendre compte de l'information perturbante » (p. 28). La variation de la valeur d'assertivité dans le discours de Nora met en évidence les processus de déstabilisation, en nous offrant des indices qui nous permettent de comprendre les états cognitifs de ses savoirs lors du déroulement de l'interaction.

Un autre point que l'analyse fait ressortir est l'importance de l'interaction et de l'activité langagière dans le processus de construction des savoirs professionnels. Les actions habituelles représentent des vérités absolues pour Nora. Ce sont des savoirs naturalisés. La confrontation avec le discours de Claudia est ce qui permet de déstabiliser ces structures cognitives stables, donnant la possibilité d'une transformation. La négociation des sens reflète, en termes cognitifs, les efforts de Nora pour rétablir la stabilité en essayant d'ajuster ou de rendre son discours cohérent avec celui de Claudia. Notre cadre interprétatif de l'assertivité comme type de trace discursive des processus cognitifs est efficace en tant qu'instrument d'analyse pour expliquer et comprendre ces processus d'apprentissage.

Enfin, l'analyse des traces d'assertivité implique l'alternance entre gestes déductifs et inductifs. Le cadre interprétatif construit à partir des théories linguistiques sur les verbes modaux tels que *croire* ou *penser* nous offre les possibilités de significations que ces verbes peuvent acquérir au sein d'un énoncé. La reconstruction du sens de ces verbes, en revanche, ne peut se faire qu'à travers le croisement entre les éléments linguistiques fournis par le cadre interprétatif et les éléments paralinguistiques (Bakhtine, 2003).

## NOTES

1. Nous utilisons « modalité énonciative » dans le sens exprimé par Barbet et De Saussure (2012) dans lequel ils incluent dans cette catégorie les marques lexicales, morphologiques et syntaxiques qui ont la capacité d'exprimer des valeurs modales ou qui expriment les modulations discursives, selon Bronckart (1996), telles que les verbes modaux *pouvoir*, *devoir*, modes verbaux, *indicatifs*, *subjonctifs*, etc.
2. Le répertoire didactique est défini par Causa (2012, p. 15) comme un ensemble de savoirs (savoir-faire et savoir-être) et de modèles complexes, hétérogènes et dynamiques acquis par la formation et/ou l'imitation.
3. Bronckart (1996, p. 332) définit cette structure comme des *phrases impersonnelles* dans lesquelles l'adjectif contient le sens modal, *nécessaire*, *certain*, *possible*, *probable*.
4. Voir aussi dans Dendale & Van Bogaert (2012).
5. Traduction personnelle.
6. Pour Bakhtine, les éléments extralinguistiques, l'identité des interlocuteurs, le chronotope et le thème font partie intégrante de l'acte de parole. Les catégories lexicales n'ont pas de significations fixes, mais construisent leur signification dans l'acte communicatif. La reconstruction du sens de la valeur épistémique dépendra donc de l'intersection de ces trois éléments.
7. Pour la classification de la valeur d'assertivité dans le monde volitif, nous nous basons sur la proposition de Giammatteo (2002, p. 130-135) qui différencie dans les verbes d'*attitude intentionnelle* une *volition actionnelle* et une *volition mentale*. A partir de ces définitions, nous allons reconnaître une *intentionnalité mentale* dans les verbes ou les constructions verbales qui expriment une attitude de disposition à faire quelque chose et une *intentionnalité d'action* dans ceux qui indiquent une attitude de préparation à exécuter l'action. Les verbes *vouloir* ou *souhaiter* peuvent être orientés vers une action future, *je veux/souhaite faire*, ou vers un but, *je veux/souhaite atteindre*. Dans les deux cas, l'attitude intentionnelle est interprétée par le désir de faire/atteindre quelque chose et représente un type d'intentionnalité mentale (*intentionnalité mentale souhaitée*).
8. Les documents écrits qui composent notre corpus ont été recueillis entre 2017 et 2018 sur le Campus Virtuel de la Chaire de Didactique de la Langue et de la Littérature et des Pratiques d'enseignement –*Stages en enseignement*– (Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Buenos Aires).
9. Le tableau montre une traduction libre en français de l'interaction originale en espagnol. La traduction est faite à partir d'une interprétation des données, en respectant le registre hybride oralité/écriture que les interactantes utilisent dans leur discours.

## RÉFÉRENCES

- Albelda Marco, M., & Mihatsch, W. (2017). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid : Iberoamericana Vervuert.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anderson, L. (1986). Evidential, paths of change, and mental maps: Typologically regular asymmetries. In W. Chafe, & J. Nichols, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 273–312). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Paris : L'Âge d'Homme.
- Balslev, K. (2011). Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. Dans J.-C. Chabanne, *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : Quelle improvisation professionnelle?* (p. 23-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.chaba.2011.01.0023.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en question. La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation, H.s.2*, 67-77.
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S., & Vinatier, I. (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbet, C., & De Saussure, L. (2012). Présentation : Modalité et évidentialité en français. *Langue française*, 173(1), 3-12.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires : El hacedor.
- Boneh, N., & Doron, E. (2008). Deux concepts d'habitualité. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 113-138. DOI : 10.4000/rlv.1732, 37.
- Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2011) Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 21-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Boye, K. (2010). Evidence for what? Evidentiality and scope. *STUF—Language Typology and Universals Sprachtypologie und Universalienforschung*, 63(4), 290-307.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago : University of Chicago Press.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (p. 15-72). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cervoni, J. (1987). *L'énonciation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. In W. Chafe, & J. Nichols, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-273). New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? Dans I. Plazaola Giger, *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques* (149-150), 41-55.
- Cornillie, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality: On the close relationship of two different categories. *Functions of Language*, 16(1), 44-62.
- Cornillie, B., & Gras Manzano, P. (2015). On the interactional dimension of evidentials: The case of the Spanish evidential discourse markers. *Discourse Studies*, 17(2), 1-21.
- De Saussure, L. (2012). Modalité épistémique, évidentialité et dépendance contextuelle. *Langue française*, 173(1), 131-143.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (1994). Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française: Les sources du savoir et leurs marques linguistiques*, 102, 3-7.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, 33, 339-348.
- Dendale, P., & Van Bogaert, J. (2012). Réflexions sur les critères de définition et les problèmes d'identification des marqueurs évidentiels en français. *Langue française*, 173(1), 13-29. DOI : 10.3917/af.173.0013.
- Fernández Jaén, J. (2008). Modalidad epistémica y sentido del olfato: la evidencialidad del verbo oler. *ELUA*, 22, 65-89.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Giammatteo, M. (2002). La modalidad volitiva y los verbos de actitud intencional. *Traslaciones*, 1(1), 116-141.
- Giammatteo, M., Marcovecchio, A. M., & Albano, H. (2011). Dos dominios en intersección: habituali-

- dad y posibilidad. Su manifestación en las perifrasis verbales. En J. Cuartero, L. García Fernández, & C. Sinner, *Estudios sobre perifrasis y aspecto* (p. 139-157). München : Peniöpe.
- Goffman, E. (1989). *La presencia de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires : Amorrurtu.
- Greimas, A. (1976). Pour une théorie des modalités. *Langages*, 10(43), 90-107.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses universitaires de France.
- Horn, L. (1972). *On the semantic properties of logical operators in English*. Los Angeles : University of California.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132, <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02008279>.
- Kerbrat-Orecchioni, O. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Leleu-Merviel, S. (2013). Traces, information et construits de sens. Déploiement de la trace visuelle de la rétention indicielle à l'écriture. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 59(1), 65-88. DOI : 10.3406/intel.2013.1086.
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume 2*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maldonado, M. R. (2019). La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico. (Thèse de doctorat, Universitat de Barcelona, Barcelone, Espagne), <https://www.tdx.cat/handle/10803/668719#page=405>.
- Nuñez, S. (1991). *Semántica de la modalidad en latín*. Granada : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Palmer, F. (2001). *Mood and modality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage : La théorie de l'objectivation. *Éléments*, 1, 1-27.
- Radford, L. (2019). Trace, ontologie, politique et apprentissage. Dans S. Boéchat-Heer & C. Ronveaux, *La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (Vol. Hors-série 3). Fribourg : Conseil académique des hautes écoles romandes.
- Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1977). *Le discours de l'action*. Paris : CNRS Éditions.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.