



Quand Faire C'est Dire: L'usage Des Courbes Intonatives Dans La Négociation Du Savoir

Blandine Tamelo Tindo
Université de Buéa, Cameroun

RÉSUMÉ

Ce travail qui associe deux champs disciplinaires à savoir la didactique et les sciences du langage explore et cherche à comprendre comment dans le contexte didactique, la négociation du savoir s'opère à travers la communication paraverbale, plus précisément à travers l'usage de l'intonation. Les enquêtes sur le terrain montrent que, s'appuyant sur les rituels communicatifs en cours dans le contexte socio-culturel et scolaire camerounais ainsi que ceux développés dans la salle de classe, enseignant et apprenants font un usage très communicatif des montées et des descentes intonatives, ainsi que des intonations plates. Ces intonations servent de support et contribuent énormément à la négociation du savoir. D'une part, elles sont employées par l'enseignant dans son feedback aux réactions des apprenants pour les orienter, donner un jugement ou les inciter à plus d'activité cognitive. D'autre part, elles sont employées par l'apprenant dans ses questions ou dans ses réactions aux questions de l'enseignant pour exprimer l'aide ou le soutien attendu de ce dernier.

ARTICLE INFO

Article history:

Received <Date>

Received in revised form <Date>

Accepted <Date>

Available online <Date>

Mots-clés: négociation du savoir, communication paraverbale, rituels communicatifs, feedback, réaction

Dans son ouvrage intitulé *Quand dire c'est faire*, Austin (1970) se penche entre autres sur les énoncés performatifs dont le seul fait de prononcer accomplit en même temps les actions qu'ils indiquent. Nous avons essayé de prendre les choses dans le sens inverse dans cet article, comme le fait Moulin (2004). Ce dernier parle du discours silencieux (non verbal) du corps de l'enseignant en montrant sa valeur communicative et son effet surtout sur le plan de la discipline. Dans cet article, nous allons examiner comment à côté du discours de l'enseignant, les attitudes communicationnelles, plus particulièrement

l'intonation employée peut véhiculer en elle-même des messages pédagogiques. Donc nous nous appuyons uniquement sur la communication paraverbale, et principalement sur l'emploi de l'intonation dans l'énoncé. Vu que nous analysons des phénomènes langagiers en contexte didactique, cette étude est interdisciplinaire car même si elle s'inscrit principalement dans le champ disciplinaire de la didactique, elle puise dans le champ des sciences du langage. L'étude est sous-tendue par la théorie socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi par les idées développées par l'École de Genève sur l'analyse du discours. Selon les socioconstructivistes, l'apprentissage est un processus social, car c'est en interagissant avec l'autre que l'on apprend. Le savoir ne se donne pas, mais se négocie. Cette négociation que nous appelons dans le contexte d'enseignement-apprentissage « négociation didactique » veut que le savoir soit co-construit. Nous allons nous pencher sur ce processus de co-construction de savoir dans le cadre de l'interaction verbale qui dans la salle de classe implique un contexte interactif¹ (Kerbrat-Orecchioni 2005 :14). Quand on parle de négociation, on ne pense vite qu'aux échanges verbaux, ou aux échanges de paroles². Or « l'activité verbale et non verbale [inclue le paraverbal] est un tout unifié. » (Roulet 1974 :19), cité par Roulet et al (2001 :203)), surtout dans le contexte interactif. En effet dans le contexte interactif et/ou de face à face, la communication verbale fonctionne conjointement avec le non verbal et le paraverbal, les trois ont parfois la même valeur communicationnelle au point où il arrive souvent que l'une ou l'autre assure seule la continuité de l'interaction, ou qu'elle soit le seul support de l'interaction. La question à laquelle cet article essaie de répondre est la suivante : Comment la négociation du savoir s'opère-t-elle par les variations intonatives ? La stratégie de communication étant tributaire à un cadre socio-culturel, pour donner une limite à ce travail, nous précisons qu'il porte sur le contexte socioculturel camerounais. Notre but est d'explorer et de décrire comment dans le contexte didactique, la négociation du savoir s'opère à travers la communication paraverbale, plus précisément à travers l'intonation.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous jugeons nécessaire de faire le point sur ce que nous entendons par négociation du savoir et de nous arrêter sur la notion de langage paraverbal, car toute la problématique tourne autour de ces deux notions.

I La négociation du savoir

Pendant l'interaction didactique, chaque acteur de la scène pédagogique apporte son savoir³ (savoir cognitif, savoir-faire et savoir-être), ses hypothèses et ses expériences, bref, des connaissances construites de façon naturelle dans les expériences quotidiennes (concepts spontanés ou quotidiens) et celles acquises dans les apprentissages scolaires antérieurs. Ces connaissances, expériences et hypothèses variées servent de base à l'interaction didactique, au cours de laquelle elles sont mises en confrontation autour d'un input donné : le nouveau savoir. L'enseignant dans son rôle d'organisateur et d'autorité est donc appelé à planifier, mettre en place et diriger des activités verbales qui suscitent des échanges de savoir, d'expériences et la vérification des hypothèses. En plus, en tant que personne ressource, expert et guide, il revient plus à l'enseignant pendant l'interaction avec ses apprenants d'orienter, d'apporter des limites et plus d'ouverture aux réflexions des apprenants, bref, de leur faire

¹ Voir Tamelo (2017:203). La salle de classe dans cette étude allie co-présence temporelle et spatiale.

² Dans le sens de Ferdinand De Saussure.

³ Nous nous appuyons sur le fait que l'apprenant n'est pas un vase vide.

réaliser que leurs connaissances sont peut-être erronées ou ont des limites, et les aider à accéder aux savoirs supérieurs/concepts scientifiques⁴. La négociation du savoir suppose que la construction du savoir est un processus qui demande beaucoup d'activité de la part de l'apprenant :

- Une activité sociale, pendant laquelle face à ses pairs et à son enseignant il est appelé à formuler ses propos en tenant compte de ses interlocuteurs et de leurs réactions réelles ou potentielles⁵, à faire des propositions d'idées, à apporter des contre-propositions, à réagir positivement ou négativement aux interventions des autres, bref, à coopérer avec les autres en vue de parvenir à un accord⁶ (cf. Roulet et al 2001 :57). Il s'agit en fait pour les apprenants de parvenir à un niveau de connaissance plus élevé que celui qu'ils avaient au départ. Si pour Vygotski (ibid.), cité par Schneuwly et Bronckart (1985 : 110), « Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement », alors l'enseignement qui tombe à plat n'est pas productif.

- Une activité cognitive pendant laquelle l'apprenant régule ses activités cognitives et a le contrôle sur son système mental. C'est ce qui lui permet d'ailleurs de mener des réflexions qui selon Barnes (2008 :11), incluent : s'engager à établir des connections entre les savoirs, chercher des exemples, poser des questions, réinterpréter les expériences et chercher de nouvelles techniques et de nouvelles voies de compréhension en rapport avec le savoir présenté.

Un autre aspect de l'activité cognitive de l'apprenant porte sur l'internalisation, qui consiste à concevoir ou reconstruire le savoir co-construit en fonction de ses prérequis et de ses particularités individuelles afin de mieux l'appréhender et l'intégrer en modifiant les connaissances de départ. Ainsi, les concepts scientifiques et les concepts naturels « se trouvent dans un processus d'interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés. » (Vygotsky ibid. :290). À côté donc de l'activité interpersonnelle, c'est-à-dire l'échange entre participants à l'activité pédagogique se déroule une autre activité intrapersonnelle, l'activité cognitive, qui est tout aussi bien indispensable que la première dans le processus d'apprentissage. Le langage qui est un outil psychologique fondamental pour l'apprentissage comme le réitère Vergnaud (2000 :36), en accord avec Vygotsky (ibid.) assure la médiation du savoir au niveau interpsychique et intrapsychique.

La négociation du savoir fonctionne sur le principe selon lequel l'enseignant ne vient pas auprès de ses apprenants avec des savoirs préétablis qu'il les pousse à épouser, ni avec des réponses déjà établies qu'il pousse les apprenants à lui restituer, mais plutôt l'enseignant à travers ses interventions guide et motive l'apprenant à découvrir le savoir par lui-même et d'en faire sien. Pour y parvenir, nous avons établi que tous les types de communication doivent y concourir. Il est donc question d'explorer et décrire les techniques que ce dernier emploie à travers la communication paraverbale et plus

⁴ Selon Vygotsky (ibid. : 292), les concepts scientifiques sont supérieurs, mieux définis et acquis à l'école, et s'opposent aux concepts spontanés ou quotidiens acquis de façon naturelle dans les expériences quotidiennes.

⁵ Cf. Bakhtine (1970) sur le dialogisme.

⁶ Pour Roulet (1992:95) la négociation est motivée par le souci de satisfaction de la complétude dialogique, il s'agit de se mettre d'accord, même s'il s'agit de se mettre d'accord sur le fait qu'on n'est pas d'accord.

particulièrement à travers l'emploi de l'intonation.

II Les comportements paraverbaux : le cas de l'intonation

Pour **Hennel-Brzozowska** (2008 :22), les activités paraverbales qu'on peut appeler aussi prosodie⁷, sont celles qui accompagnent les expressions verbales. Les signes paraverbaux sont à cheval entre les signes verbaux et non verbaux. Les effets de la prosodie dépendent du contexte (Wilson et Wharton 2006 :1559) mais aussi les règles qui régissent les comportements paraverbaux varient d'une société à une autre (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 16). Dès lors ce que nous allons décrire comme relevant du contexte camerounais pourrait ne pas être pareil ailleurs. La prosodie renseigne sur les émotions et les attitudes et constitue un indice qui donne des orientations à la compréhension de l'intention pragmatique véhiculée par le message du locuteur. Pour House (2006 : 1544), la prosodie est décrite comme l'emballage et non le contenu du message. Selon Nakamura et al (2012 :317), pour comprendre le langage parlé, les interlocuteurs ont besoin d'analyser les signaux laissés par les locuteurs dans leurs énoncés. Kerbrat-Orecchioni (ibid. : 16-18) relève comme faisant partie des comportements paraverbaux l'intonation, le débit, la hauteur de la voix, l'intensité vocale, et autres éléments comme les bruits vocaux et l'interjection.

L'intonation qui nous concerne plus ici "[...] relates to the contrastive use of pitch movement over stretches of speech and the influence this has on meaning." (Clennell 1997:118). Il s'agit des diverses mélodies, inflexions, modulations, bref des variations qu'une voix peut prendre pendant la production d'un énoncé. Dans le corpus étudié, nous remarquons que la variation du contour mélodique⁸ est très communicative pendant les moments de négociation.

III Méthodologie

Le corpus d'étude a été réalisé à partir d'enregistrements vidéographiques réalisés dans sept classes différentes tenues par cinq enseignants différents. Il s'agit des séances d'environ une heure et deux heures de leçons de français. Les enregistrements ont été réalisés à Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Le français qui est enseigné dans ces enregistrements a le statut de langue maternelle pour certains apprenants et de langue seconde pour d'autres, il est langue officielle dans le pays en question et langue d'enseignement pour notre population d'étude.

En plus d'enregistrer des données audiovisuelles, nous avons entrepris de mener des observations non participatives qui consistaient à nous mettre en retrait de façon à nous faire discrète et observer le déroulement des leçons, pendant que notre technicien faisait les enregistrements. L'observation non participative permet de mieux comprendre et analyser les actions et paroles enregistrées au moment de l'exploration du corpus.

Lors de cette collecte de données l'accent était mis sur la communication verbale, paraverbale et non verbale, car comme toutes tendent à fonctionner ensemble, nous avons pensé que pour saisir les mécanismes du fonctionnement de la négociation du savoir par la communication paraverbale, les autres types de communication restent indispensables ou utiles. Nous avons entrepris de regarder et écouter en boucle les vidéos. L'objectif était d'identifier les faits marquants observés dans notre

⁷ "Prosody" is a broader label, which includes stress and intonation, but also rhythm and voice quality as well as other paralinguistic (non-verbal) features "(Crystal 1987: 169).

⁸ Terme employé par Roulet al (2001 :381) pour désigner les modulations intonatives.

corpus, faits ayant une valeur significative quant à notre question de recherche. Ce sont ces faits qu'il est question de décrire et d'analyser. Une fois repérés, nous avons transcrit quelques-uns des extraits qui nous intéressent en prenant des éléments des conventions de transcription proposées par ICOR⁹, Roulet et al (2001 :381) et Bilger (2008 : 103-105). Notre recherche est donc empirique, exploratoire et qualitative. Notre objectif, rappelons-le, est de décrire les différentes techniques d'emploi de l'intonation déployées par les participants en classe de langue au Cameroun dans la négociation du savoir.

IV Les résultats de l'enquête

IV.1 Les montées intonatives

On remarque que dans la grande majorité des cas, c'est l'enseignant qui ouvre, supervise et clôture les séquences de négociation. On note en effet que la réaction¹⁰ des apprenants aux questions/propositions¹¹ des enseignants est toujours suivie d'une autre réaction évaluative et/ou d'orientation de l'enseignant qui peut prendre diverses formes.

IV.1.1 La montée intonative dans la reprise des réactions des apprenants

Il y a entre autres le cas de la reprise de la réponse de l'apprenant. Cette reprise (généralement mot pour mot) de la réaction de l'apprenant n'est pas anodine, et son sens dépend grandement de l'intonation avec laquelle elle est reprise. L'enseignant peut en effet employer un contour mélodique conclusif ascendant¹², généralement pour signifier que la réponse ou que l'idée avancée par l'apprenant est certes juste, mais pas précise.

La séquence suivante illustre ce cas :

Séquence 1

Extrait d'une leçon de rédaction, classe de 4ème¹³, effectif : 70

1E¹⁴ qu'est-ce qu'on retrouve dans la description// quels sont les éléments que nous retrouvons dans la description// qu'est-ce que xxx oui¹⁵//

2A1¹⁶ [les couleurs]\\

3E [oui]// la// ((geste de la main invitant l'apprenant à répéter sa réponse à haute voix))

4A1 les couleurs\\

⁹ Convention ICOR, version mise à jour en janvier 2013. UMR 5191 ICAR (CNRS-Lyon2- ENS de Lyon)

¹⁰ Nous faisons ici référence aux termes employés par Roulet et al (2001 :57) pour décrire le processus de la négociation langagière. Selon les auteurs, la négociation tient sur le schéma Proposition/Contre proposition-Réaction-Ratification. Toutefois il est à rappeler que ce processus n'est pas rigide mais récursif.

¹¹ L'hypothèse de Roulet dans Roulet et al (2001 :57) quand il présente le processus de négociation est que « toute intervention langagière (salut, requête, assertion, etc.) constitue une PROPOSITION, qui déclenche un processus de négociation entre les interactants. »

¹² Termes employés par Roulet et al (2001 :381) pour désigner l'intonation ascendante à la fin de l'énoncé.

¹³ Troisième année du cycle secondaire, moyenne d'âge des apprenants: 14 ans

¹⁴ Dans nos séquences et extraits illustratifs, E renvoie à l'enseignant(e)

¹⁵ Notons que les « oui » à la fin de l'intervention de l'enseignant ne sont pas des affirmatives ou des approbations mais servent à passer la parole à l'apprenant.

¹⁶ Dans nos séquences et extraits illustratifs, A renvoie à l'apprenant (e). Les chiffres qui viennent avant E et A nous servent à chiffrer chaque intervention. Ceux qui viennent après le A indiquent les apprenants différents qui interviennent.

- 5E il y a les couleurs// ((expression faciale et geste de la main accompagné du regard adressés aux autres apprenants pour les inviter à prendre la parole))
- 6A1 la forme\\
- 7E la forme\\ très bien/ couleurs/ formes// = ((expression faciale, geste et regard aux autres pour qu'ils interviennent))
- 8AX =taille\\
- 9E généralement on décrit à partir de la couleur/ de la forme//
- 10AX ((sans prendre la parole)) [(inaud)]
- 11E ((énervé, réprimande l'apprenant en question)) ((passage non transcrit)) oui//
- 12A2 la taille\\
- 13E la taille// ((même scénario qu'à 7^E)) c'est-à-dire qu'on peut donc décrire à partir de quoi/ concrètement c'est-à-dire tous ces éléments comment on appelle ça// oui//
- 14A3 [(inaud)]
- 15E la//
- 16A3 la corpulence\\
- 17E oui je dis corpulen :ce/ ta :ille/ comment on les appelle/ comment on regroupe/ c'est-à-dire dans quel terme est ce qu'on peut ((il fait un geste de regroupement avec ses deux mains)) euh oui melatcho/
- 18MEL ((l'apprenant se lève mais ne dit rien))
- 19A4 moi monsieur\\
- 20E ((après quelques temps)) non melatcho a oublié ((ton rieur)) oui//
- 21A4 on peut décrire physiquement\\
- 22E oui\ donc on peut décrire physiquement\ on peut avoir des éléments de description physiques\\

Comme on peut le constater, cette intonation est très souvent accompagnée d'une certaine expression du visage et du regard, ainsi que du geste de la main levée pour solliciter plus d'arguments ou d'éléments de réponse de la part du même apprenant ou du reste du groupe. L'enseignant gardera la même intonation à chaque argument juste avancé par les apprenants jusqu'à ce qu'il estime que la question de départ a été résolue de façon satisfaisante et avec précision. Pour aider les apprenants à mieux résoudre cette question, il n'hésitera pas à leur fournir des étayages¹⁷, comme dans l'intervention 17E.

Le contour mélodique conclusif ascendant indique aussi que l'idée avancée par l'apprenant est juste, mais incomplète. L'enseignant par cette intonation sollicite d'autres propositions d'idées complémentaires. La séquence suivante extraite de la même leçon que la précédente illustre bien ce cas.

Séquence 2

- 1E je veux savoir quelles sont les caractéristiques/ du texte narratif\\ oui jeune homme\\

¹⁷ Terme employé par Bruner (1998) pour désigner l'aide ou le support/soutien que l'expert apporte au novice dans une interaction de tutelle.

- 2A1 on doit retrouver les verbes conjugués au passé simple et xxx \\=
 3E =on doit retrouver les verbes conjugués au passé simple// ((Il note au tableau)) donc les temps verbaux sont le passé simple/ et l'imparfait\ ((il a cessé d'écrire et est à nouveau face aux apprenants)) très bien\ on doit retrouver les verbes au passé simple et à l'imparfait// allons-y/ oui jeune homme\\
- 4A2 on doit retrouver le lieu et le moment\\
 5E on doit retrouver le lieu et le moment\ ((il note au tableau)) on va donc dire les marques/ ou bien les indices du lieu et les indices du temps\ ((il a fini d'écrire et est face aux apprenants)) vous voyez qu'à partir seulement des caractéristiques que nous avons au tableau/ on peut déjà faire une différence entre narration et description\\

L'emploi du contour mélodique conclusif ascendant par l'enseignant peut aussi signifier que l'apprenant a tapé dans le mille, ou que l'idée de l'apprenant est excellente, généralement. Et dans ce cas, la montée intonative est très prononcée (à voix haute, sur un ton élevé et avec un débit vocal plus ou moins lent) pour marquer l'emphase.

Séquence 3

Extrait d'une leçon de rédaction, classe de 6ème¹⁸, effectif : 78

- 1 E tous ces éléments\ ce\ donc à partir d'ici ((elle montre la délimitation au tableau)) jusque-là\ comment allons-nous les nous les appeler// oui mvondo\\
- 2MVO les péripéties\\
- 3Axx [eh// eh//]
- 4Axx [ouh]
- 5E réfléchis encore\\ Ngaleu//
- 6NGA ((se lève mais ne parle pas))
- 7E comment allons-nous appeler tout le contenu là/ ce qui est en bloc//
- 8A1 moi madame/ moi madame//
- 9E comment allons-nous l'appeler/ en rédaction vous l'appellez corps du devoir\\
- 10Axx moi madame moi madame\\
- 11E oui ngaleu\\
- 12NGA le message\\
- 13E non\ (...)\ oui : nana//
- 14NAN [(inaud)]
- 15E non\ tout ::: le contenu de la lettre\\ oui//
- 16A2 (les péripéties)\\
- 17E oui/ si c'était dans la narration mais dans le cas de la lettre\ oui tene\\
- 18TENle corps du devoir\\
- 19 E ((signe de la tête pour dire non))
- 19AX le corps du sujet
- 19E non/ le corps du sujet// non ma chérie réfléchis encore (...) nous faisons/ quelle leçon est-ce (.)\ sommes-nous en train de faire// (..) [oui tene]//

¹⁸ Première année du cycle secondaire, moyenne d'âge des apprenants: 12 ans

- 20Ax [la lettre]
- 21Ax [la rédaction]
- 22TEN[le corps de la la lettre] ((souriante))
- 23E TRES BIEN LE CORPS : DE LA LETTRE// ↑ hein// (.) cet élément donc à partir d'ici ((montre au tableau)) après ce petit élément\ tout là tout le contenu\ c'est le corps de la lettre\\

Généralement cette intonation montre que la réponse de l'apprenant est idéale, ce qui a tendance à démotiver toute autre réponse. Dès lors elle vient marquer la fin de la séquence de négociation car les autres apprenants ratifient généralement l'argument/l'idée en question. Notons que dans un cas comme celui de l'exemple illustratif, cette intonation forte peut aussi signaler le soulagement de l'enseignant, qui commençait déjà peut être à perdre patience devant les multiples réponses non acceptables de ses apprenants devant une tâche qu'il jugerait pourtant à leur portée.

IV.1.2 La montée intonative dans la présentation des indices étayants et/ou dans la (re)orientation

On note aussi que souvent, quand une séquence de négociation se prolonge parce que malgré les divers feedback de l'enseignant aux réponses des apprenants ces derniers ne parviennent toujours pas à des idées acceptables ou pertinentes, l'enseignant dit soit un ou des énoncés connus des apprenants qui renferme un indice qui devrait aider à mieux répondre à la question ou bien il repose la question de départ. Dans les deux cas il a tendance à employer de façon prononcée une courbe mélodique continuative ascendante quand il prononce chaque mot important ou « mot indice » de l'énoncé. Ce phénomène s'observe aussi quand il veut clarifier un malentendu ou faire le point sur un discours ou une idée que les apprenants ont de la peine à saisir et qui rend difficile l'accomplissement de la complétude dialogique.

Séquence 4

Leçon de langue, classe de terminale¹⁹, effectif : 106

- 1E quelle sagesse Aladji présente-t-il dans chacun de ses proverbes//de la racine à la feuille la sève monte et n'arrête jamais\\
- 2AXX ((beaucoup de bruits inaudibles des apprenants qui discutent entre eux))
- 3E de la racine à la feuille la sève monte et n'arrête jamais\\ oui//
- 4A1 pour moi pour moi cet adage voudrait dire que quoi que quoi que l'on fasse que nous fassions dans la vie euh : la le passé finit toujours finit par : par : (..) on finit toujours par : on finit toujours par : (..) p=
- 5AX =par payer
- 6A1 par payer euh xxx (..) madame je comprends beaucoup plus : (...)//
- 7E de la racine à la feuille/ la sève monte/ représentons-nous (.) euh représentons-nous cela de façon : j'ai envie de dire schématique\\ ((elle dessine un arbre au tableau)) représentez-vous un arbre// on dit de la racine/ à la feuille/ ((elle montre ces parties au tableau)) vous voyez l'arbre vous voyez les racines sous terre/ vous voyez l'arbre/ vous voyez les ze les : bran:ches/ vous voyez la feuille/ qu'est-ce que cela représente pour vous//

¹⁹ Septième et dernière année du cycle secondaire, moyenne d'âge des apprenants : 18 ans.

- 8A2 cela repré :te:/ euh la vie qui commence avec les anciens (.) et s'élargit : sur les les petits-fils\\
- 9E et s'élargit//=
- 10A2 =sur les : les petits-fils\\ (.) jusqu'aux petits fils\\
- 11E écoutez/ ((elle lit sur l'épreuve qu'elle tient)) leur route (.)((elle lève la main droite et l'index droit et adopte l'expression faciale pour marquer l'importance et attirer l'attention)) ILS LA DECOUVRIRONT/↑ APRES DES APRES DES PISTES JALONEES D'EPINES/↑ ((elle relâche l'expression faciale et baisse sa main)) mais ils la découvriront\\↓ car/ de la racine à la feuille/ la sève monte et n'arrête jamais\\
- 12AXX ((discutent entre eux. inaudible))

Ce procédé paraverbal a pour but d'attirer l'attention des apprenants sur les indices à exploiter pour atteindre le savoir attendu d'eux. L'intention de l'enseignant peut aussi être de recentrer le sujet, quand il juge que les apprenants s'en éloignent de plus en plus.

IV.1.3 La montée intonative dans les feedback « oui » et « non » de l'enseignant

En guise de feedback aux réactions des apprenants, l'enseignant utilise aussi souvent l'affirmatif (oui²⁰) et le négatif (non²¹) et leurs variantes comme « bien », « très bien » et « ce n'est pas ça », « faux ». La manière de dire ces « oui » et ces « non » est aussi très significative. Ainsi en plus des mêmes raisons et des mêmes emplois intonatifs que évoqués plus haut avec les répétitions, on remarque que parfois l'enseignant emploie aussi un « oui » ou un « non » très accentué et allongé (ouiiiiiiii) ou (nooooooooo) ou plusieurs non à la fois, avec une intonation montante conclusive très prononcée. Dans ce cas le « oui » veut dire que l'apprenant a trouvé la réponse idéale, ou l'a enfin trouvée. Le « non » quant à lui n'est pas qu'un simple rejet de l'idée avancée mais un rejet ferme et catégorique. Il invite les apprenants à prendre une autre orientation à part celle-là dans la quête des réponses au problème posé. Mais il peut aussi dénoter l'impatience, la lassitude ou la déception de l'enseignant.

Séquence 6

Extrait d'une leçon de rédaction, classe de 6^e, effectif : 78

(Il s'agit d'un cours sur la lettre privée)

- 1E et qu'est-ce qu'on va mettre à la signature// qui peut me donner l'élément qu'on va:/ [qu'est-ce que je vais mettre la bas //
- 2AXX moi madame]
- 3E oui/ euh:\\
- 4A1 on peut on va mettre le nom de la personne/ de celui qui écrit la lettre\\=
- 5E =oui/ on va mettre le nom de la personne qui écrit la lettre mais étant donné/ on va sui suivre/ suivons la logique de la formulation de la lettre\ qu'allons-nous dire/ oui onambélé//

²⁰ Pour valider l'idée avancée par l'apprenant, la reconnaître comme pertinente, donner son approbation. Ce « oui » peut venir au début ou à la fin de l'intervention de l'enseignant, il est différent du « oui » qui est employé pour passer la parole à l'apprenant.

²¹ Refuter l'idée avancée par l'apprenant, pour dire qu'elle manque de pertinence.

- 6ONA madame on va mettre le nom de l'expéditeur\\
 7E non/ oui : téné//
 8TEN on va mettre on va mettre le prétexte\\
 9E quoi//
 10TEN on va mettre (.) euh le prétexte\\
 11E le prétexte// non\\
 12AXX la formule de politesse\\
 13E OUI :: //↑ on peut appeler ça la for :mule de politesse\\ qui peut être : comment est-ce que toi
 tu vas l'exprimer téné// quand tu écris la lettre//
 14TEN je t'embrasse\\
 15E TRES : BIEN↑\\ je t'embrasse↑\\

Autre exemple :

Séquence 7

Extrait d'une leçon de littérature classe de première²², effectif : 98

- 1E personnages importants principaux (.) personnages important et- importants et principaux (.) j'ai
 insisté là-dessus (.) akeufack
 2AKE comme personnage principal nous avons (xxx)(xxx)
 3E principaux sont
 4AKE principaux sont/ ben du toit et suzanne
 5E (expression d'insatisfaction) non\ tchip (.) oui//
 6A1 les personnages principaux il y a ben du toit/ suzanne et le chauffeur
 7E non\\
 8A2 les personnages principaux sont ben du toit et l'auteur- et l'écrivain
 9E (xxx)(xxx) oui//
 10A3 monsieur nous avons ben du toit suzanne et (xxx)
 11E non non NON :://↑ oui//

Enfin, notons qu'en ce qui concerne les montées intonatives, elles sont beaucoup moins fréquentes chez les apprenants. Quand bien même ils les emploient, elles sont continuatives non marquées, souvent suivies de petites pauses (étirement de la syllabe finale, silence ou autres (voir l'intervention 3A1 de l'extrait de la séquence 7 précédent)). Cela s'accompagne souvent d'une attitude de réflexion

²² Sixième année du cycle secondaire, moyenne d'âge des apprenants : 17 ans.

(par exemple les yeux fixant un point dans le vide, le doigt sur les lèvres, la main qui s'agite). En effet, l'apprenant prend ce temps pour mieux réfléchir et bien formuler son énoncé. Mais parfois aussi c'est le signe d'un manque de confiance en soi et en ses propos. En fait sur cet aspect plusieurs interprétations peuvent être fournies. Si tout ce scénario est fait avec le regard pointé sur l'enseignant, cela peut aussi être une invitation à l'aide, une expression de doute dans les propos que l'apprenant est en train de tenir et dès lors il parle mais en attendant l'intervention de l'enseignant qui devrait soit l'orienter, l'assurer qu'il est sur la bonne voie ou lui signaler qu'il fait fausse route. Dans ce cas le silence de l'enseignant pourrait soit rassurer l'apprenant qui doute, ou l'embarrasser s'il craint de dire une bêtise.

IV.2 Les descentes intonatives

IV. 2. 1 La descente intonative pour valider les réactions des apprenants

L'emploi d'une intonation descendante conclusive quand l'enseignant répète ou dit « oui » à la réaction de l'apprenant indique que la réponse est jugée complète et/ou satisfaisante. Généralement quand cette intonation vient après plusieurs autres propositions auxquelles l'enseignant a dit « oui » ou qu'il a répétées avec une intonation ascendante conclusive, cela signifie qu'ils ont produit suffisamment de réponses et que ça suffit. Dès lors, à l'écoute de cette intonation, les apprenants cessent généralement de demander la parole pour continuer à réagir au même problème ou à la même question, et l'enseignant quant à lui passe à autre chose.

Séquence 8

Extrait d'une leçon de langue, classe de première, effectif : 90

- 1E je reprends/ pour que descende ta paix/ sur la terre/ des hommes// pour que descende/ ta paix/ sur la terre/ des hommes// pour que repose/en paix/ cette terre/ des hommes// quelle est la valeur du subjonctif// (...) quelle est la valeur du subjonctif// (...) dans ce cas// (...) personne// oui//
- 2A1 le subjonctif exprime le vœu xxx
- 3E dans ce cas// oui//
- 4A2 [(inaud)]
- 5E il pense à une raison/ l'autre a dit un vœu/ un souhait//
- 6A3 une exhortation\\
- 7E oui/ une exhortation// qui d'autre//
- 8A4 une supplication\\
- 9E oui/ une supplication// oui//
- 10A5 une prière\\
- 11E une prière\\ ((les apprenants cessent de lever le doigt pour solliciter la parole)) donc pour que descende ta paix/ on a dit hier que le poète se réfère à son dieu\\

IV. 2. 2 La descente intonative pour marquer le doute, l'incompréhension ou l'insatisfaction quant aux des réactions des apprenants

Cependant notons que quand l'enseignant réagit aux idées des apprenants il emploie aussi parfois le contour mélodique conclusif descendant dans un ton neutre (marqué par l'emploi du contour mélodique continuatif plat non marqué) pour indiquer qu'il doute de l'idée avancée, qu'il essaie d'y

réfléchir pour pouvoir mieux l'évaluer, mais à priori il n'est pas convaincu que ce soit une bonne idée. Par cette hésitation et cette réflexion, il attend aussi que l'apprenant argumente son point de vu. Parfois cette intonation signifie que l'idée avancée par l'apprenant est vague. Mais aussi il s'agit quelque fois d'une technique que l'enseignant emploie en restant neutre aux idées des apprenants pour ne pas influencer la réflexion des autres. Dans tous les cas, cela s'accompagne très souvent d'un regard errant et/ou d'une mine d'insatisfaction ou neutre et/ou une main tendue qui invite les autres à réagir ou qui cherche celui qui veut prendre la parole (celui qui a mieux à dire sur le sujet).

Séquence 9

Extrait de la même leçon de la séquence précédente

- 1E quand le poète dit l'écrivain dit\ que mon silence comble le vol :can/ de ma bouche/ pourquoi parle-t-il du volcan dans sa bouche// (..) à quoi pense-t-il quand il parle du vol :can// (.) dans sa bouche// (...) oui\\
- 2A1 quand il parle du volcan il parle de la nature\\
- 3E la nature\\ (..) la nature\\ (.) le volcan\\ (.) oui\\
- 4A2 madame quand il parle du volcan il fait référence à la douleur\\
- 5E oui/ la douleur// oui//

Quand l'apprenant emploie le contour mélodique descendant, il est généralement conclusif, accompagné d'un regard sur l'enseignant pour attendre son feedback. En effet, les positions actionnelles²³ qu'occupent d'un côté les apprenants et de l'autre l'enseignant obligent en quelque sorte les apprenants à adopter cette attitude. Devant chaque doute, chaque difficulté et chaque attente, l'apprenant a ce réflexe de ne se tourner que vers l'enseignant. Voir séquence 8.

IV. 3 L'intonation plate

En plus du contour mélodique conclusif descendant, l'emploi du contour mélodique continuatif plat est aussi fréquent chez les apprenants. Comme tentative d'explication, nous dirons que le statut de l'apprenant²⁴ le pousse à manquer constamment confiance en lui, à sous-estimer ses compétences et à dépendre du jugement de l'enseignant. En plus il tient à sa face²⁵ en tant qu'individu dans la société-classe. Aussi préfère-t-il bien évaluer ses propos et les avancer de façon la plus neutre, car il est conscient qu'il les soumet au jugement des autres (ses pairs et l'enseignant) dans un contexte scolaire où les enjeux de face et de place sont très complexes²⁶. On peut dire que l'apprenant par cette

²³ Cf. Eddy Roulet et al (2001 :114-116). Le statut de personne ressource et professionnelle qu'occupe l'enseignant le désigne directement comme l'unique référence en classe. L'apprenant qui sait qu'il est là pour apprendre remet généralement en doute ses idées et celles de ses pairs jusqu'à ce qu'elles soient confirmées par l'enseignant. Le contrat didactique oblige d'ailleurs cette situation.

²⁴ Il est sous l'autorité de l'enseignant, il apprend encore et compte sur l'enseignant dont il connaît la compétence pour le guider. Certains apprenants, de par les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et de part les attitudes de leurs enseignants se considèrent comme totalement ignorants au point de perdre toute confiance en eux.

²⁵ Cf. Brown et Levinson (1987) qui distinguent la face positive : image qu'on donne de soi, et la face négative : territoire ou vie privée de chacun.

²⁶ Cf. Avodo (2010 et 2012) pour qui dans ce contexte, il y a un risque permanent pour les interactants de perdre leur face et leur place. Voir Tamelo (2017 :207)

intonation neutre veut montrer son humilité, éviter toute mauvaise interprétation ou malentendu qui pourrait créer un conflit et nuire à son image. Mais aussi, il veut indiquer qu'elle est loin de lui toute idée de prétention. Par cette intonation il montre qu'il est ouvert au feedback des autres, surtout celui de l'enseignant.

En guise de conclusion, nous dirons que l'emploi des courbes intonatives en situation de négociation du savoir n'est ni hasardeux ni anodin. En effet, pendant ce processus, les énoncés formellement prononcés cachent généralement en eux d'autres énoncés implicites plus importants qui sont toutefois accessibles aux interlocuteurs par les indices laissés par le locuteur. Les diverses courbes intonatives constituent ces indices. Dans ce travail, à travers quelques séquences de négociation tirées des leçons que nous avons enregistrées dans des situations authentiques, nous avons noté qu'en général, dans les salles de classe camerounaises, l'intonation contribue pour beaucoup dans la négociation du savoir. L'enseignant se sert beaucoup d'elle pour donner des feedbacks orientatifs, évaluatifs et incitatifs sur les réactions des apprenants, et les apprenants s'en servent pour exprimer leurs besoins, leurs difficultés et leur complaisance à l'égard des autres tout au long de la négociation. Elle est un moyen économique que les participants de la scène pédagogique emploient dans la mesure où, nous semble-t-il, par un bref énoncé produit, beaucoup se dit en effet. Tout ceci est rendu possible par l'emploi de l'intonation qui sert à dire une chose tout en insinuant une autre, à se servir d'un énoncé pour véhiculer un autre message que celui contenu dans l'énoncé dit, et à produire un certain effet psychologique sur l'interlocuteur. Cette intonation est par moments renforcée ou complétée par d'autres éléments de la prosodie, mais aussi par les éléments de la communication non verbale. Les actions participatives²⁷ verbales que la négociation du savoir exige des participants de la scène pédagogique tiennent beaucoup compte et sont construites sur le « common (or background) knowledge »²⁸ (Lee 2001 : 24). Il s'agit des éléments socio-culturels de la communication qu'enseignant et apprenants partagent ou sont supposés partager. En d'autres termes, il s'agit des formats (Bruner 1998) qui sont les rituels communicatifs mis progressivement en place et adoptés par les membres d'un groupe social et qui servent de base à leurs interactions.

BIBLIOGRAPHIE:

1. Austin, J.L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris : Le Seuil.
2. Avodo, J., 2010, De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence, *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°10 | Automne 2010, document 1, mis en ligne le 01 septembre 2010, Consulté le 01 octobre 2012. URL : <http://sejed.revues.org/index6813.html>

²⁷ « [...] parcelles interdépendantes de responsabilité qui incombent à chacun des interactants dans l'émergence d'un enjeu commun. », Roulet et al (2001 : 114). Notons qu'il s'agit dans le contexte didactique du rôle que chaque participant a à jouer pour qu'il ait apprentissage.

²⁸ "Common (or background) knowledge is that information which members of a particular community assume to be held common by virtue of the fact they have very similar background or up-bringing." (Lee 1999:24)

3. Avodo, J., 2012, *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de Philosophae Doctor (PhD), University of Bergen, Norway.
4. Bakhtine, M., 1970, *La Poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil.
5. Barnes, D., 2008, Exploratory Talk for Learning. http://www.corwin.com/upm-data/23512_01_Mercer_Ch_01.pdf
6. Bilger, M., 2008, *Données orales. Les enjeux de la transcription*, Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, Numéro 37.
7. Brown, P., Levinson, S., 1987, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge Press.
8. Bruner, J.S., 1998, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
9. Clennell, C., 1997, Raising the pedagogic status of Discourse Intonation Teaching, *ELT Journal*, Volume 51/2, pp. 117-125.
10. Crystal, D., 1987, *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Grice, P., 1975, Logic and Conversation, Peter Cole, Jerry Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Academic Press, New York, pp. 41–58
12. Hannel-Brzozowska, A., 2008, La communication non verbale et paraverbale –perspective d'un psychologue- *Synergies Pologne* n°5 - pp. 21-30
13. House, J., 2006, Constructing a context with intonation. Paper presented at the Prosody and Pragmatics Conference, University of Central Lancashire 38, pp.1542–1558.
14. Lee, B., 2001, Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: their roles in establishing common ground, *Journal of pragmatics* 33, pp. 21-44.
15. Kerbrat-Orecchioni, C., 1994, Les interactions verbales, Paris: Armand Colin.
16. Kerbrat-Orecchioni, C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
17. Moulin, J., 2004, Le discours silencieux du corps de l'enseignant, *Carrefours de l'éducation* 1, numéro 17, pp.142-159. URL : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm.
18. Nakamura, C. et al., 2012, Immediate use of prosody and context in predicting a syntactic structure, *Cognition*, 125, pp. 317-323.
19. Roulet, E., 1974, *Linguistique et comportement humain- la théorie tagmémique de Pike*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
20. Roulet, E. et al., 2001, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern : Peter Lang.
21. Schneuwly, B., Bronckart, J.-P., (sous la direction de), 1985, *Vygotski aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

-
22. Tamelo, T.B., 2017, *Frontières. Actes du colloque québéco-norvégien*, sous la dir. de Chartier, Daniel; Savoie, Chantal; Holm, Helge Vidar et Skagen, Margery Vibe. Montréal et Bergen (Norvège), Imaginaire Nord et Université de Bergen (Norvège), coll. « Isberg », 232 p.
 23. Vergnaud, G., Lev Vygotski, *Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette Livre.
 24. Vygotsky, S. L., 1998, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
 25. Wilson, D., Wharton, T., 2006, Relevance and prosody, *Journal of Pragmatics* 38, pp.1559–1579.