

# Approche pragmatique de la relation enseignant - apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique



**Adela Drăgan, Alina Ganea**

Université «Dunărea de Jos» de Galați, Roumanie

adela.dragan@ugal.ro, alina.ganea@ugal.ro

**Résumé :** Une approche des données pragmatiques qui balisent l'interaction enseignant-apprenant peut permettre une réflexion sur le recadrage de la dimension relationnelle du processus enseignement-apprentissage. L'analyse des actes de langage qui définissent ce type discursif met en évidence les dimensions autant énonciatives qu'interactives de l'interaction didactique dans le cadre du contrat qui relie les deux participants à ce processus : l'enseignant et l'apprenant. L'actualisation de certains actes de langage dans le discours didactique et en dehors de celui-ci peut influencer l'équilibre relationnel et la motivation d'apprendre. Bien gérer leur emploi c'est répondre aux attentes des étudiants et se préoccuper de la valorisation de sa face et de la face des étudiants. Un espace de l'influence mutuellement favorable pourra être redéfini à partir des l'intérêt accordé à l'étudiant<sup>1</sup>.

**Mots-clés :** acte de langage, politesse, interaction didactique, relation enseignant-apprenant.

## **Pragmatic approach to teacher - learner relationship. Speech acts in didactic context**

**Abstract :** The investigation of the pragmatic data that frame the teacher - learner relationship allows for reconsidering the importance of the interpersonal relationship in the teaching process. The analysis of speech acts specific to this type of discourse illustrates the enunciation and interactive dimensions of the didactic interaction within the contract that bonds the two participants in the process, namely the teacher and the learner. The use of certain speech acts in the didactic interaction and beyond it may have influences on the equilibrium of the interpersonal relationship and students' motivation to learn. Well managing the use of speech acts means responding to the students' expectations and showing concern for saving one's face and the students'. An area of mutually favorable influence can be redefined starting from the teacher's concern for the student.

**Keywords:** speech act, politeness, didactic interaction, teacher - learner relationship.

## **Introduction**

L'interaction en contexte didactique est déterminée par une série de facteurs tenant aux particularités de sa production, à savoir le lieu et la finalité de l'interaction, de même que les interlocuteurs impliqués dans l'échange. Certes, le but de l'interaction didactique dépend du type d'activité pris en considération (enseignement, évaluation, renforcement, etc.), mais tout type d'activité tourne autour du processus de transmission et d'acquisition de nouvelles connaissances dans un cadre institutionnel où les

rapports sont préétablis, les rôles préalloués, le déroulement de l'échange préfiguré<sup>2</sup>. Dans la littérature de spécialité, la relation enseignant - apprenant constitue un point d'intérêt pour les théoriciens en quête de nouvelles formules qui précisent les rapports qui s'établissent entre les deux pôles de l'interaction didactique. La manière de considérer ce rapport dépend de l'approche adoptée dans le processus didactique: approche traditionnelle qui place l'enseignant au centre du processus didactique, les approches modernes, plus récentes (actionnelle, communicative) qui relativisent le rôle dominant de l'enseignant et attribuent un rôle actif à l'apprenant qui devient autonome. En delà de ces éléments didactiques d'ordre technique qui influent sur la relation enseignant - apprenant, celle-ci est largement déterminée et modifiée par et pendant l'échange verbal lui-même. Comme dans le cas de tout type d'interaction verbale, la relation interpersonnelle qui s'établit entre les interlocuteurs est importante pour le déroulement de l'interaction didactique. Cette étude propose d'analyser les actes de langage susceptibles d'occurer fréquemment dans l'interaction didactique en vue de relever leur impact sur la relation enseignant - apprenant et sur le processus d'enseignement - apprentissage.

### **Données pragmatiques de la relation enseignant-apprenant**

L'analyse des actes de langage comme des relationèmes (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 68) que nous proposons dans cette étude repose sur la théorie des actes de langage et la théorie de la politesse. Énoncée par John Austin et développée par la suite principalement par John Searle et Daniel Vanderveken, mais aussi par Jean-Claude Anscombe, la théorie des actes de langage propose une vision actionnelle du langage, qui serait capable de contribuer à instaurer des réalités nouvelles suivant certaines conditions d'emploi des énoncés. Ayant comme principe de base l'idée que l'acte de dire sert à accomplir des actions, la théorie des actes de langage est principalement associée à l'identification et définition de cinq catégories d'actes de langage (les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs, les déclarations), de même qu'à la formulation de leurs conditions de réussite. La théorie de la politesse se développe comme un complément nécessaire à l'étude des actes du langage en contexte dès qu'il devient manifeste le besoin d'investiguer le rôle de la *face* dans le déroulement des interactions verbales. Conformément à Goffman (1974 : 9) la face représente l'image du moi délinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi.

Initiée par Penelope Brown et Stephen Levinson ou Catherine Kerbrat-Orecchioni d'après les travaux d'Erving Goffman, la théorie de la politesse linguistique permet d'envisager la relation qui naît dans le cadre de l'activité didactique comme une relation qui implique le concept d'image personnelle et par conséquent de *face*, à travers des aspects verbaux et non verbaux. Le travail de l'enseignant peut être apprécié en termes de valorisation personnelle de l'enseignant et de l'apprenant.

Vu le contexte institutionnel spécifique de l'interaction didactique, la relation enseignant - étudiant est hiérarchique et bien définie du point de vue social et institutionnel (cf. Drăgan, Fendrich, 2011 : 119). En outre, elle implique un transfert de savoir susceptible de conduire à la formation de l'étudiant en tant que futur spécialiste, envisagé comme partenaire. Par conséquent, tout contact entre ces deux partenaires de communication exige que la ligne de conduite soit cohérente dans la direction de la formation de l'image pour chacun d'eux (*ibid.*). La relation enseignant - maître est sans doute une relation hiérarchique selon les rigueurs classiques du moins parce que le dirigeant semble être l'enseignant. C'est lui qui décide sur le déroulement de l'activité et sur les techniques pédagogiques à mettre en place, c'est lui qui dirige l'évaluation des résultats. Dans cette relation, l'apprenant peut toujours commencer par une auto-perception moins favorable, vu que ses compétences sont limitées, qu'il y a des choses qu'il ne connaît pas et que la situation qu'il assume est de montrer ce qui n'est pas valorisant pour lui - connaissances modestes ou qui manquent, essais et résultats insatisfaisants parfois. Quelque aimable que soit un professeur, l'embarras de l'apprenant à dévoiler ses points faibles est incontestable, fait qui se justifie par l'appartenance de tous ces aspects à une certaine intimité de ses savoirs et compétences. Une intimité qui d'habitude n'est pas facilement exposée. C'est le rôle du professeur de créer le confort de ce dévoilement en tant que moment de départ ou intermédiaire vers l'acquisition des compétences. Puisque l'on parle d'un métier qui se confond avec un modèle professionnel, le problème du discours et de la relation sont à juger entre autres en termes de politesse, qui pourrait intervenir pour rendre plus commode une relation qui impose assez de contraintes. Ainsi, la manière de s'adresser l'un à l'autre, l'expression des états mentaux nés lors du déroulement de l'activité d'enseignement-apprentissage, des critiques ou des reproches vis-à-vis des actions de l'étudiant sont des aspects à analyser dans cette perspective.

### **Vous / tu dans la communication enseignant - apprenant**

En général, se parler avec *tu* ou avec *vous* c'est une question de particularité culturelle. Dans l'enseignement roumain, le pronom *vous* utilisé par les étudiants en s'adressant à leurs professeurs reste privilégié. On se parle avec *vous* par convention et c'est une question de choix personnel pour l'enseignant d'utiliser *tu* ou *vous* en parlant avec ses étudiants. Même si la pratique communicationnelle dans les années de collège

fixe l'emploi de *tu* comme règle, le plaidoyer que nous faisons ici est d'employer *vous* qui, sans agrandir la distance entre les deux, permet à l'étudiant de passer d'un statut d'enfant à un statut d'adulte, individu plus responsable vis-à-vis de ses actions. C'est en fait l'une des préoccupations de l'enseignant. S'adresser avec *vous* aux étudiants c'est les inviter à se retrouver à un autre niveau de la réalité sociale, favorable à l'action d'apprendre et de se préparer pour une vie professionnelle. Sans doute, dans l'esprit démocratique que nous réclamons les derniers temps, ce serait peut-être correct de tomber d'accord avec les étudiants sur la formule à utiliser<sup>3</sup>.

Pour ce qui est de l'emploi de *tu* par les étudiants, selon les réalités roumaines, ce serait une action risquée d'agréer de se faire appeler de la sorte par un groupe où le niveau de préparation et de responsabilité des étudiants est bas. Ceci ne ferait que dénaturer la vision sur la relation. Une sorte de sphère privée partagée contribuerait non pas à placer l'étudiant au niveau de l'enseignant, mais à faire descendre l'enseignant au niveau de l'étudiant. Une fois ces limites effacées, ce n'est pas sûr que quelque chose de profitable intervienne dans l'essence de l'activité didactique, à savoir travailler pour obtenir des savoirs et des compétences.

### **Les actes de langage dans la relation enseignant - apprenant**

Le concept d'acte de langage et les conséquences de leur actualisation sur les partenaires de communication constituent des aspects essentiels pour l'analyse de l'interaction didactique. Pour ne pas dépasser l'espace de cette analyse en ce qui concerne ces actes, nous présenterons quelques-uns qu'on rencontre souvent dans la relation qui nous intéresse. On peut mentionner, parmi ceux-ci, des salutations, des injonctions diverses (liées à l'exécution des tâches et à leur évaluation), les appréciations, l'expression d'une évaluation négative, les critiques et les actes expressifs, les encouragements, les remerciements, les ironies.

#### **Les salutations**

Controversé du point de vue de son statut d'acte de langage et décrit comme l'acte par lequel on exprime une marque extérieure de reconnaissance avec civilité, envers son allocutaire (Vanderveken, 1998 : 203), [SALUER] n'a en fait de règle de contenu propositionnel ni de condition de sincérité. Vu que dans son cas on peut parler de « la perte de l'état mental par ritualisation » (Drăgan, 2004 :149) et qu'il est impossible de faire une analyse cohérente de l'état mental qu'il exprimerait, il serait pertinent de le discuter du point de vue de ses effets au niveau de la relation que nous analysons.

[SALUER] représente l'acte qui assure le tout premier contact entre l'enseignant et l'apprenant. Malgré la hiérarchie sociale qui sépare conventionnellement l'apprenant et l'enseignant, le salut adressé par le professeur contribue à diminuer les effets

inhibiteurs de cette relation. Le contact visuel du moins serait un élément désirable dans l'accomplissement de cet acte si l'enseignant n'arrive pas à offrir un sourire en même temps. Celui-ci devient de plus en plus non pas un indicateur d'un état affectif réel mais d'une mise en place standardisée d'un acte conventionnel.

En tant qu'acte conventionnel, [SALUER] est un acte bénéfique à cette relation en permettant le contact et la reconnaissance de l'autre. Kerbrat-Orecchioni (2002 : 111) considère que

*(...) par la salutation, le salueur manifeste qu'il prend en compte la présence de l'autre dans son champ perceptif et qu'il est disposé à engager avec lui un échange communicatif minimal.*

Même en dehors d'un état mental décelable à une analyse linguistique, on peut remarquer l'importance du message que cet acte atteste dans des conditions habituelles et normales de communication dans une telle relation, à savoir *Je vous reconnais en tant que personne qui fait partie de mes connaissances*. C'est pourquoi les éléments non verbaux ou suprasegmentaux sont très importants pour pouvoir actualiser ce message. Une formule de salut prononcée en regardant ailleurs ou qu'on entend à peine, ne pourrait pas être interprétée comme une marque de politesse, de reconnaissance d'autrui.

Dans la perspective du fameux principe *noblesse oblige*, saluer devrait représenter un signe de respect qui contribue à son tour à renforcer, de manière réciproque, le lien enseignant - apprenant.

### Les injonctions

Quelle que soit la forme qu'elles prennent, les injonctions occupent une place importante dans l'activité didactique vu que le travail est à réaliser par les étudiants, qu'il y a toujours des consignes à suivre. Ce sont eux qui doivent lire, écrire, prendre des rôles, adresser ou répondre à des questions, suivre des vidéos, faire des recherches, etc. Vu que toute injonction touche le confort relationnel, l'enseignant doit prendre soin à atténuer l'impact de sa demande à travers les réalisateurs qu'il emploie.

Des énoncés permettant de stimuler les réactions positives telles *Qui est-ce qui veut travailler pour ...* supposant une liberté accordée à l'étudiant de choisir dans certaines situations combien et quand il veut participer à certaines activités peuvent constituer un appui important pour l'enseignant. De même, l'emploi des accompagnateurs *Relevez, s'il vous plaît, le passage où...* ou des formulations moins directes *Pourriez-vous préciser / identifier*, etc. peuvent contribuer à l'atténuation de l'impact de l'injonction et à maintenir un rapport relationnel propice au partenariat enseignant - apprenant.

Les injonctions devraient devenir des invitations à travailler adressées à l'étudiant pour former et consolider ses compétences et non pas pour se soumettre aux demandes de l'enseignant. Des invitations à faire pour se former et contribuer à sa propre formation. Ainsi, pour minimiser l'effet des demandes qu'on fait, même formellement, les injonctions peuvent prendre la forme de prières<sup>4</sup>.

### **Exprimer son appréciation**

Les activités destinées aux étudiants impliquent des évaluations et, par conséquent, des valorisations des résultats. Exprimer son appréciation pour le travail des étudiants ne ferait que valoriser leur face positive et les stimuler à continuer. Ainsi, cet acte devrait-il devenir un ingrédient plus que nécessaire de toute activité didactique, surtout dans les moments d'évaluation des performances des étudiants. De plus, la relation serait une encore valorisée si l'appréciation était accompagnée d'actes expressifs qui transmettent les effets agréables de la réussite sur la personne de l'enseignant. Une structure telle *C'est très bien, je suis content de votre travail* ou *Bravo, je suis très heureux pour vos résultats* - mènent au sentiment d'être valorisés et de partager en même temps un état affectif positif et agréable qui peut enrichir / renforcer la relation enseignant - étudiant. Et les appréciations et les critiques représentent le feed-back pour l'apprenant et permettent un ajustement du travail pour l'atteinte des objectifs. Etant donné que les appréciations sont un indice de la réussite et que sa reconnaissance peut continuer à générer la réussite, leur emploi dans l'activité didactique n'est qu'un moyen de motivation par le « cadeau verbal » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 77) qu'ils offrent pareil aux compliments<sup>5</sup>.

### **Exprimer une évaluation négative**

L'interaction didactique implique des moments d'évaluation négative, qu'il s'agisse du comportement ou des attitudes des étudiants ou de leur travail, à savoir la manière dont la tâche didactique est exécutée, les résultats obtenus, le degré d'appropriation des connaissances et la capacité de reproduction et application dans des contextes similaires. C'est un moment délicat où l'enseignant se trouve dans la position de faire un choix quant à la manière d'exprimer son mécontentement et de formuler une évaluation négative vis-à-vis de l'écart de la norme didactique constaté dans la prestation de l'étudiant. La diversité des formulations va de l'expression explicite de l'erreur (*Ce n'est pas bien / correct*) jusqu'aux appréciations ironiques. Vu que l'existence d'un contexte relationnel harmonieux est une condition nécessaire pour l'optimisation de l'activité didactique et la motivation de l'étudiant dans le processus d'apprentissage, il est évident qu'un enseignant soucieux pour la préservation des faces optera pour des formules adoucies qui mettent au premier plan l'explication de l'erreur. D'abord, ceci pourrait se faire en citant la norme didactique et les règles

enfrentées et en essayant de donner une portée générale à la réponse de l'étudiant qui pourrait être identifiée comme un comportement spécifique des apprenants face à la problématique en question. De cette manière, en dépit de l'erreur constatée, la faute représenterait une difficulté d'acquisition des apprenants, constatée comme telle dans la pratique pédagogique, et non pas une question d'erreur personnelle de l'apprenant.

Ensuite, l'enseignant a aussi l'option de rappeler la norme didactique que l'étudiant se trouve violer, sans pour faire référence directe à la réponse ou à l'attitude de l'étudiant. Ces tentatives de produire des actes de langage sans menace par rapport aux faces des interlocuteurs constituent des stratégies d'évitement qui s'inscrivent dans la dialectique de l'interaction didactique. Elles font partie sans doute d'une technique discursive favorable à l'atteinte des objectifs.

### **Les critiques et les actes expressifs**

La critique, placée parmi les actes assertifs, est à discuter dans le cadre de la relation enseignant - apprenant en relation avec des actes expressifs tels [SE LAMENTER] et dans la perspective de la politesse, vu que dans une communication soignée il est recommandé de remplacer une critique par l'expression de la déception pour l'action de l'autre. Parler de l'effet produit du point de vue émotionnel sur nous au lieu de s'égarer dans les critiques représente une technique de communication des plus simples et des plus connues du point de vue de son efficacité.

Dans son contenu, critiquer représente un acte par lequel le locuteur fait une assertion qui exprime sa désapprobation en ce qui concerne une personne ou des choses. (Vanderveken, 1988 : 168) Suivi d'un acte expressif, dans la relation analysée par nous, il est atténué du point de vue de l'impact et reflète l'intérêt de l'enseignant pour la relation avec l'apprenant. C'est en fait un appel fait à la raison et l'intelligence émotionnelle en même temps. Il s'agit d'un enseignant qui maîtrise bien l'empathie dans le sens qu'il l'offre et l'exige de la part de ses apprenants peut réussir dans sa démarche. Dire par exemple *Ce que vous avez fait, c'est inadmissible. J'en suis tout à fait déçu.* C'est un exemple représentatif qui soutient le besoin de gérer avec plus d'attention les moments moins agréables mais inévitables de l'activité didactique.

### **Encourager**

Cet acte de langage revient à exprimer l'approbation du locuteur envers les actions positives de l'interlocuteur et à exprimer, en même temps, qu'il y a de bonnes raisons de croire que ces actions de l'interlocuteur peuvent continuer dans l'avenir. Cet acte est évidemment associé à un état mental favorable du locuteur qui a l'autorité nécessaire de mesurer le comportement et les actions de l'interlocuteur et d'en entrevoir la suite. Dans le cas de l'enseignant, il s'agit d'exprimer des messages de soutien surtout

dans les contextes délicats de constat des prestations insatisfaisantes des étudiants. Encourager les étudiants implique l'expression de la confiance de l'enseignant sur la conformité future des comportements des étudiants à la norme didactique. Cette attitude de l'enseignant repose sur l'évaluation positive d'une situation didactique présente où l'étudiant fait la preuve de certaines prémisses favorables à la manifestation du respect complet de la norme didactique dans l'avenir. Ainsi, l'expression de la confiance de l'enseignant (*Vous ferez mieux, j'en suis sûr.*), par le crédit qu'on donne (action valorisante pour la face de l'apprenant), devrait faire vedette parmi les énoncés d'encouragement transmis aux étudiants. C'est en tout cas l'un des supports les plus attendus par l'apprenant. La confiance dans le propre potentiel se voit ainsi stimulée, devenant un élément favorable au processus d'apprentissage.

### **S'excuser**

Reconnaître son erreur représente par convention un geste d'élégance tout comme l'expression des excuses vis-à-vis des autres. Dans le cadre de la relation enseignant - apprenant, présenter ses excuses pour toute raison impliquant sa faute rendrait plus crédible l'enseignant surtout en cas d'erreur mettant en doute ses compétences professionnelles. Pour le reste des situations, *présenter ses excuses* reste un acte valorisant en matière de savoir-être et participe à l'aménagement de l'image de l'enseignant. Il s'ajoute aux autres actes faisant partie des attentes de l'étudiant<sup>6</sup>.

L'absence des excuses peut être source de déception en général et le statut de l'enseignant ne pourrait en rien constituer une exception. Si l'enseignant ne présente pas ses excuses ou s'il fait semblant ne pas comprendre leur importance ou leur utilité dans une situation donnée, on pourra comprendre qu'il « profite » de son statut et transgresse une règle essentielle de communication. Les excuses qui ne sont pas actualisées, dans tout contexte les exigeant normalement, portent atteinte à la face de l'enseignant alors que l'apprenant, quelque aimable qu'il soit ou habitué à des infractions à la loi de politesse, sera offensé.

### **Remercier**

L'acte de remercier peut être exploité dans la relation didactique pour la renforcer car il suppose une reconnaissance de l'autre et un contact gardé. Avant tout, remercier c'est répondre à une règle primordiale de la politesse sociale et linguistique. On le sait bien, ne pas saluer ou ne pas remercier c'est ne pas respecter une règle de bonne conduite qui dans son contenu exprime qu'on ignore l'autre. Être placé en dehors de la relation et par conséquent, ne pas être reconnu, c'est une sanction dure qui ne favorise jamais une relation qu'on désire harmonieuse.

Remercier dans l'activité didactique pour toute situation tels un aide que l'apprenant offre à l'enseignant, même le moindre, même pour une bonne réponse parfois, une erreur de l'enseignant que l'apprenant signale, contribue à toujours réaménager la relation qui relie les deux.

### Les ironies

Vu les conditions diverses qui influencent le déroulement de l'activité didactique, il se peut que l'enseignant fasse appel à des armes diverses pour réagir aux actions de ses apprenants, actions qui indiquent parfois un refus de reconnaître la relation et de respecter les responsabilités qui en découlent - c'est le cas des absences, des retards, des devoirs non effectués, du respect formel non accordé. L'une des réactions bien connues des enseignants c'est l'ironie. Elle peut prendre des formes amusantes mais peut aussi être plus dure, ce qui implique certains risques pour l'enseignant en tant que repère professionnel et pour l'apprenant aussi car elle peut démotiver. En tant que acte qui « plonge son destinataire dans un embarras plus ou moins grave ou sérieux » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 127), l'ironie est à peser d'après ses effets réels car un apprenant trop sensible pourra avoir des réactions exagérées, voire même extrêmes comme dans le cas des suicides.

L'ironie est l'une des marques les plus évidentes de la relation hiérarchique en vertu de son emploi qui ne peut se faire que du haut en bas sans risquer de compromettre la relation. Dans l'activité didactique, il y a un double effet par l'obligation de se reconnaître comme destinataire et l'absence d'une solution discursive aussi forte.

L'ironie menace à la fois l'enseignant et l'apprenant. Pour l'enseignant, il s'agit de l'absence du ménagement des apprenants, son image de professionnel est affectée. Pour l'apprenant, il s'agit d'être humilié, son statut de partenaire de relation est ignoré. Le potentiel d'agressivité de l'ironie doit mettre en garde tout utilisateur d'autant plus celui dont le rôle est de former. Si l'intervention de l'enseignant doit se faire pour orienter, corriger, soutenir, c'est sûr que l'ironie ne trouve pas sa place parmi les moyens de réussite. Dans ses formes agréables et à but correctif non lésant ou revanchard, l'ironie peut se cacher derrière un simple *bravo*, cas où elle « est un blâme qui emprunte les formes de laudation. » (*id.*, 121) En tout cas, l'emploi des ironies est à juger dans l'activité didactique en termes de coût - bénéfices<sup>7</sup>.

### Conclusions

L'activité didactique est un processus impliquant des compétences complexes vu qu'il s'agit d'un processus interhumain qui s'appuie sur la communication. Les actes de langage qui s'actualisent lors de ce processus sont susceptibles d'influencer la vision de l'apprenant sur l'apprentissage d'autant plus que par ses attentes, il comprend que

cette relation est profitable pour lui, qu'il pourra obtenir ses compétences, que l'enseignant est là en tant que modèle professionnel et humain. Faire l'effort de répondre à ces attentes c'est confirmer un investissement moral classique et nécessaire.

Jugée en termes de *face*, selon la théorie goffmanienne, l'image de l'enseignant peut être validée grâce à la manière d'accomplir les actes exigés dans les divers contextes de travail et même hors de ces contextes car la relation-enseignant-apprenant est une relation qui se prolonge au-delà du cadre institutionnel et soutient psychologiquement le processus de formation. En vertu de l'altruisme qui devrait caractériser normalement la relation enseignant - apprenant, les marques de la politesse sont attendues comme une preuve de respect du statut de partenaire dans le cadre du contrat qui les relie.

Même si formellement la relation enseignant - apprenant est considérée comme une relation hiérarchique, l'actualisation des divers actes de langage qui interviennent peut contribuer à l'adoucir et à instaurer l'équilibre nécessaire pour l'atteinte des objectifs, qui justifie sa mise en place. Un retour de l'enseignant sur la relation est d'autant plus justifié que le dernier temps on s'intéresse davantage au confort de l'apprenant et à son degré de satisfaction dans sa formation.

## Bibliographie

- Austin, J. L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. [Traduit de l'anglais par Lane, G.]
- Bracops, M. 2006. *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles: De Boeck.
- Drăgan, A. 2004. *L'interjection. Etude pragmatique*. București: Cartea Universitară.
- Drăgan, A., Fendrich, M. 2011. La menace des faces dans la communication électronique. Cas de figure : la relation enseignant-étudiant. In : *La communication électronique : enjeux des langues*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Ganea, A. 2011. *De la parole comme action. Aperçu théorique et entraînement pratique au fonctionnement des actes de langage*. Galați: GUP.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*, Paris: Les Editions de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*, Tome I, II, III. Paris : Armand. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Searle, J. R. 1972. *Les Actes de Langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann. [Traduit de l'anglais par Pauchard, H.]
- Searle, J. R. 1982. *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Vanderveken, D. 1988. *Les Actes de Discours*. Liège : Mardaga.

## Notes

1. Nos observations ont été nuancées grâce aux réponses fournies par des étudiants de notre faculté en licence et en master qui ont accepté de participer à un sondage sur les aspects analysés.
2. Voir à ce titre les scénarios didactiques qui prévoient par étapes le contenu et la structure de l'échange.
3. Les résultats de notre sondage ont mis en évidence une préférence quasi-totale 24/25 pour

l'appellation avec *tu* en vertu du statut du professeur.

4. Parmi les réponses des étudiants participant à notre sondage, 17/25 ont considéré que pendant l'activité didactique la demande de faire quelque chose devrait se faire sous la forme d'une prière.

5. 13/25 des étudiants ont répondu qu'ils préfèrent recevoir des appréciations pour leurs réponses lors de l'activité en classe.

6. 19/25 des étudiants participant au sondage ont considéré qu'il est normal qu'un enseignant présente ses excuses si la situation l'impose.

7. 16/25 de nos étudiants ont reconnu ne pas agréer les ironies à leur adresse de la part des professeurs. Certains ont précisé pourtant que ce serait agréable si cela pouvait les amuser.