



Analyse des processus cognitifs transmis dans un dialogue : Une exploration méthodologique

Mémoire

Vanessa Villeneuve

Maîtrise en psychopédagogie - adaptation scolaire - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

Analyse des processus cognitifs transmis dans un dialogue

Une exploration méthodologique

Mémoire

Vanessa Villeneuve

Sous la direction de :

Alexandre A.J. Buisse, directeur de recherche

Résumé

L'enseignement repose essentiellement sur l'interaction. Il importe donc de tenir compte des influences exercées par le discours sur les processus cognitifs de l'interlocuteur. La présente recherche vise à développer un dispositif servant à l'analyse du dialogue. Le dispositif mis en place devait permettre de voir comment deux locuteurs participant à un échange étaient susceptibles de s'influencer, d'une part en considérant les thématiques échangées, et d'autre part en prenant en compte les processus cognitifs mobilisés par chacun. Nous avons donc expérimenté le dispositif d'analyse développé sur un débat politique télévisé, un contexte propice aux jeux d'influence d'un locuteur sur un autre. Nous avons déterminé quelles thématiques et quels processus cognitifs mobilisés par l'un ont influencé les thématiques et processus cognitifs mis de l'avant par l'autre locuteur. Nous avons analysé le discours en employant le logiciel *Tropes* de manière à permettre une analyse logico-discursive (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Ainsi, nous avons cherché à déceler entre autres la présence de modalisateurs d'intensité, montrant la présence d'émotions dans le discours, de divers modes et temps verbaux, de connecteurs, etc. Le choix des mots a ensuite été mis en relation avec le type des processus cognitifs mobilisés (Buysse, 2012). Nous avons aussi mis cela en lien avec les thématiques véhiculées dans le discours. Nous avons pu démontrer que notre dispositif permettait effectivement d'analyser les thématiques et processus cognitifs mobilisés par chaque locuteur, en plus de permettre de voir l'influence d'un locuteur sur l'autre. Nous ouvrons sur utilisation de cette méthodologie d'analyse pour cerner les interactions entre un enseignant et un élève.

Table des matières

Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des Figures	vii
Remerciements	ix
Introduction	1
1 Problématique	3
2 Question de recherche	11
2.1 Objectif de la recherche	11
2.2 Questions opérationnelles	12
3 Cadre conceptuel	13
3.1 Topique	13
4.1.1 Séquence thématique et macrotopique	13
4.1.2 Topique et énoncé.....	14
3.2 Médiation	16
3.2.1 Médiation sémiotique	24
3.2.2 Médiation par le langage ou médiation langagière.....	30
3.2.3 Médiation cognitive.....	30
3.2.4 Sources des médiations.....	33
3.2.5 Le formateur	34
3.2.6 Modalités de transmission des médiations	36
3.2.7 Des médiations aux processus cognitifs	37
3.3 Processus cognitifs.....	38
3.3.1 Processus cognitifs médiés (ou processus cognitifs médiateurs)	47
3.3.2 Internalisation et externalisation des processus cognitifs.....	48
3.3.3 Concepts fondamentaux retenus et définitions	53
4 Présentation des méthodologies existantes.....	55
4.1 Introduction.....	55
4.2 Analyse du discours	57
4.3 Analyse du discours selon une perspective psychologique et monologique	66
4.4 Dialogue.....	68
4.5 Analyse de la conversation ou analyse conversationnelle en linguistique	69
4.6 Logique interlocutoire et interaction.....	71
4.7 Identification de marques linguistiques permettant d'analyser l'effet d'un locuteur sur un autre dans un dialogue	73
4.8 Double analyse: analyse du discours et analyse des processus cognitifs	77
4.9 Analyse des processus cognitifs à travers une relation dialogique sujet-artéfact ..	78
4.10 Processus cognitifs contrôlants et structurants	79
4.11 Processus cognitifs contrôlants	80
4.11.1 Les systèmes de régulation.....	80
4.11.2 Les évaluations	82
4.11.3 Monitoring.....	84
4.11.4 Contrôle attentionnel	88
4.11.5 Entrée en matière	89
4.11.6 Processus cognitifs structurants.....	91

5	Proposition d'un dispositif d'analyse	106
5.1	Description et argumentation	106
5.1.1	Segmentation du dialogue	111
5.1.2	Inscription dans le temps	112
5.1.3	Saisie des données	112
6.1.3.1	Tableau d'encodage et de saisie des données	112
5.2	Analyse et traitement des données	115
5.2.1	Analyse des processus cognitifs mobilisés (analyse de contenu)	115
5.2.2	Dénombrement des occurrences et calculs des pourcentages	117
5.2.3	Analyse du discours	119
5.2.4	Outils de synthèse	123
6	Choix d'un contexte de validation	124
6.1	Les sujets	125
6.2	Analyse et traitement des données	125
6.3	Résultats	138
6.3.1	Tableaux de quantifications	138
6.3.2	Nuages de points et lignes du temps	145
6.3.3	Diagrammes à bandes verticales	150
7	Discussion	161
7.1	Retour sur les critères de validation des objectifs de recherche	161
7.1.1	Identifier et catégoriser les processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours 162	
7.1.2	Considérer le discours de deux locuteurs en prenant pour objet le dialogue se déroulant entre eux	162
7.1.3	Repérer l'effet produit par la mobilisation d'un processus cognitif par un locuteur sur ceux mobilisés ultérieurement par l'autre	162
7.1.4	Prendre en compte le sens ou l'information véhiculée par le discours de chacun 163	
7.1.5	Permettre de repérer les topiques en jeu dans le dialogue	163
7.1.6	Repérer l'effet produit par les topiques extériorisés par un locuteur sur ceux extériorisés par l'autre	164
7.1.7	Considérer la forme que prend le discours de chaque locuteur (p.ex. les classes de mots qu'il comporte, les modes et temps verbaux, les procédés de reprise) en appui à l'identification des processus cognitifs mobilisés	164
7.1.8	Permettre de comparer la propension des locuteurs à faire appel à tels types et dimensions de processus cognitifs	164
7.2	Retour sur les méthodologies proposées et les concepts exploités	165
	Conclusion	171
	Bibliographie	172
	ANNEXES	185
	Annexe 1 : Catégorisation des processus cognitifs	185
	Annexe 2 : Légende des symboles utilisés pour coder le débat	193

Liste des tableaux

Tableau 1 : Exemple des systèmes de régulation identifiés pour chacun des énoncés produits à la séquence trois, réalisé à partir du logiciel <i>Excel</i>	108
Tableau 2 : Canevas servant à coder chaque énoncé se présentant dans la séquence analysée, sous l'angle des processus cognitifs internalisés et externalisés et sous l'angle des topiques internalisés et externalisés	113
Tableau 3 : Tableau présentant les topiques et processus cognitifs internalisés et externalisés pour chacun des énoncés produits par chaque locuteur.....	126
Tableau 4 : Nombre de processus cognitifs mobilisés par May, selon une modalité de transmission indirecte, selon leur type et leurs dimensions.	141
Tableau 5 : Nombre de processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission indirecte, selon leur type et leurs dimensions.	142
Tableau 6 : Nombre de processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission directe, selon leur type et leurs dimensions.....	143
Tableau 7 : Nombre de processus cognitifs internalisés par Mulcair, selon une modalité de transmission indirecte, selon leur type et leurs dimensions.	144

Liste des Figures

Figure 1 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Entrée en matière</i> , ainsi qu'aux dimensions de deuxième ordre <i>Degré d'ouverture</i> et <i>Déclencheur</i>	145
Figure 2 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Systèmes</i> , ainsi qu'aux caractérisations <i>Action</i> et <i>Conception</i>	146
Figure 3 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Monitoring</i>	146
Figure 4 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Objectifs</i> , ainsi qu'aux caractérisations <i>Objectifs</i> et <i>Finalités</i>	147
Figure 5 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Raisonnements</i> , ainsi qu'aux dimensions de deuxième ordre <i>Départ logique</i> , <i>Type de logique</i> et <i>Objet du départ</i>	148
Figure 6 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Empans réflexifs</i> , ainsi qu'aux caractérisations <i>Technique</i> et <i>Critique</i>	149
Figure 7 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Évaluation</i> , ainsi qu'à la caractérisation <i>Objectif/Finalité</i>	149
Figure 8 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre <i>Concepts et savoirs</i> , ainsi qu'à la caractérisation <i>Concepts et savoirs liés</i>	150
Figure 9 : Comparaison <i>Contrôlant-Structurant</i> par les locuteurs.	151
Figure 10 : Comparaison <i>Systèmes</i> par les locuteurs.	151
Figure 11 : Comparaison par les locuteurs des <i>Sources de la relance</i>	152
Figure 12 : Comparaison des <i>Attributions causales</i> par les locuteurs.	153
Figure 13 : Comparaisons des <i>Médiations structurantes</i> par les locuteurs.	154
Figure 14 : Comparaison des <i>Sources du but</i> par les locuteurs.	154
Figure 15 : Comparaison des <i>Départs logiques</i> par les locuteurs.	155
Figure 16 : Comparaison des <i>Objets du départ</i> par les locuteurs.	156
Figure 17 : Comparaison des <i>Empans réflexifs</i> mobilisés par les locuteurs.	157
Figure 18 : <i>Processus cognitifs structurants</i> internalisés par Mulcair.	158
Figure 19 : <i>Départs logiques</i> internalisés par Mulcair.	159
Figure 20 : <i>Empans réflexifs</i> internalisés par Mulcair.	159

Je dédie ce mémoire de maîtrise aux enfants et aux enseignants qui apprennent les uns des autres, qui se construisent ensemble.

« Quand tu donnes, tu perçois plus que tu ne donnes, car tu n'étais rien et tu deviens. »

Antoine de Saint-Exupéry

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier monsieur Alexandre Buysse, professeur agrégé au *Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage* de l'*Université Laval*, de m'avoir accompagnée au cours des deux dernières années dans la rédaction de ce mémoire. Il a su m'accorder toute sa confiance dès les balbutiements du projet. Nos discussions ont été pour moi une source d'inspiration inestimable, me permettant de croire en la puissance du dialogue. Je remercie tout spécialement Marie-Claude de m'avoir soutenue moralement, de m'avoir permis de garder les pieds sur terre. Je remercie enfin mes proches, parents et amis, dont Geneviève, Samuel et Louis-David. Merci d'avoir accepté ma présence malgré les réflexions qui se précipitaient dans mon esprit, d'avoir été l'oreille attentive dont j'ai souvent eu besoin, d'avoir su prendre part à des discussions parfois éparpillées, d'avoir accepté de relire pour moi certains passages, d'avoir fait preuve d'énormément de patience, mais surtout d'avoir cru tout cela possible.

Introduction

Ce mémoire de maîtrise prend place dans le domaine de la psychopédagogie, et plus précisément de l'adaptation scolaire. Nous proposons et expérimentons, dans le cadre de ce mémoire, une manière d'analyser le dialogue entre deux locuteurs en prenant appui sur les processus cognitifs et les thématiques que chacun mobilise. Nous nous sommes intéressée au dialogue après être intervenue auprès d'élèves en difficulté. Nous avons alors constaté combien le dialogue pouvait être profitable à l'apprenant ainsi qu'à l'enseignant, en ce sens qu'il permet à l'élève de tirer profit des apports que lui procure son enseignant, ce dernier ayant par-là d'ailleurs un accès privilégié aux réflexions que l'enfant verbalise. Toutefois, Il s'avère nécessaire, pour plusieurs raisons qui seront expliquées ci-dessous, de pouvoir analyser l'influence de l'un comme de l'autre sur son interlocuteur. À noter d'emblée que cela s'avère essentiel dans un contexte où l'interaction se veut constituer une pratique d'enseignement de plus en plus populaire (Trognon et Coulon, 2001). L'acte de communication étant généralement destiné à produire des effets ou à influencer l'autre (Muchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004), nous avons cru bon d'analyser l'effet que produit un individu sur un autre par son discours, plus précisément par les réflexions qui sont sous-jacentes à la mise en discours. Il serait d'ailleurs utile d'analyser le dialogue afin de savoir en quoi les interventions de l'adulte, véhiculées par le discours, sont intériorisées par l'enfant. De cette façon, nous pourrions employer à nouveau le cadre d'analyse que nous aurons développé, de manière à étudier le dialogue entre l'enseignant et l'élève en douance. La présente recherche consiste ainsi en une exploration méthodologique préparatoire à un projet de plus grande envergure portant sur le dialogue pédagogique. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons en premier lieu poser la problématique. Nous exposerons alors l'objectif et les questions de recherche. Nous définirons ensuite les concepts étudiés. Nous présenterons différentes méthodologies en prenant soin de déterminer quels éléments nous pouvons conserver pour développer la nôtre et en expliquant les raisons qui nous empêchent de les utiliser comme telles. Les différentes catégories de processus cognitifs, inspirées des travaux de Buysse (2012), sur lesquels reposera en grande partie l'étude, seront explicitées, de même que celles ayant trait à l'analyse du discours selon Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998). Nous proposerons par la suite le dispositif d'analyse permettant de rendre compte de

différents critères, que nous expérimenterons sur un débat politique télévisé. Les résultats de l'analyse seront présentés avant d'être discutés. Nous concluons enfin en abordant les limites de l'étude et en exposant nos pistes de recherches ultérieures.

1 Problématique

Nous souhaiterions pouvoir analyser comment les locuteurs influencent mutuellement leurs manières de penser durant un dialogue. Pour cela, nous souhaitons pouvoir observer les médiations exprimées, donc externalisées, par l'un et l'autre des participants et qui sont, ainsi, potentiellement transmises de l'un à l'autre. Les médiations sont ici considérées comme des outils psychologiques permettant l'intériorisation subséquente de nouveaux concepts ou de nouvelles procédures (Buisse, 2012). Dans le cadre de nos études doctorales, nous désirons travailler sur le dialogue pédagogique entre un enseignant et un élève considéré comme étant en douance. Nous observerions alors comment l'enseignant parvient à influencer la pensée de l'enfant et comment l'élève parvient à faire de même. Le dispositif d'analyse développé et expérimenté pour les besoins du présent mémoire servira donc ultérieurement à l'analyse du dialogue pédagogique. Dans un premier temps, nous allons examiner comment l'interaction transcende le discours de l'individu qui y participe et donc comment le dialogue modifie le système de pensée de celui-ci.

Bakhtine souligne effectivement l'insertion de l'expression-énonciation dans un contexte dialogique d'élocution (Bakhtine, 1977). Ainsi, « la dialectique idée-mot est nécessairement imprégnée par autrui » (Brassac, 2001, p. 8). Elle serait ainsi déterminée par l'interaction dans laquelle elle s'inscrit (Brassac, 2001), puisque « [l]e monde intérieur et la réflexion de chaque individu sont dotés d'un auditoire social » (Bakhtine, 1977, p. 123). Dans un prolongement de l'approche cognitive de l'apprentissage, l'énonciation discursive sera aussi considérée comme une action (Sorsana, 2003), au même titre que celles qui ont cours, par exemple, en contexte de résolution de problème. *Parler c'est agir*, en l'occurrence, *agir* sur l'autre. L'approche cognitive de l'apprentissage aura par ailleurs permis l'analyse de divers processus cognitifs, notamment l'analogie, la formulation d'hypothèses et leur évaluation, l'induction, la généralisation, etc. (George, 1983; Houdé, 1998). Dans cette optique, Sorsana (2003) souligne par ailleurs le fait que l'interaction permet de suivre la trace de l'émergence de l'un ou l'autre processus cognitif (Sorsana, 2003). C'est dans l'interaction que l'on cherchera donc la source, à travers le discours de l'interlocuteur, de la mobilisation de tel ou tel processus cognitif.

En ce sens, Giroux et Ste-Marie (2015) précisent que, pour évaluer les connaissances d'un élève, les interactions entre ce dernier et l'enseignant ou l'orthopédagogue se doivent d'être prises en compte (Giroux et Ste-Marie, 2015). En orthopédagogie précisément, étant donné l'importance et le temps accordés à l'évaluation des compétences et des connaissances de l'enfant (Béland et Goupil, 2005), il va sans dire que le fait de savoir en quoi les interventions de l'enseignante titulaire ou de l'orthopédagogue lui-même ont orienté les réflexions de l'apprenant s'avère nécessaire. Cela implique de distinguer ce qui appartient à l'élève de ce qu'il a puisé dans le discours de l'adulte. Dans le même ordre d'idées, il importe de savoir comment les processus cognitifs que mobilise l'adulte sont repris par l'enfant, de sorte d'adapter au mieux les interventions à réaliser auprès de lui.

Voir comment l'élève réfléchit impliquerait donc de prendre en compte les interventions menées par l'adulte auprès de l'élève, lesquelles provoquent, orientent ou réorientent les réflexions de l'apprenant. C'est effectivement par le biais d'interventions variées que l'adulte parvient à « transmettre » à l'enfant des médiations, ou des outils appelés à être intériorisés (Buysse, 2012). L'enseignant ou l'orthopédagogue pourrait par exemple faire pour l'élève le lien entre des concepts. Cela ne serait pas sans avoir un impact sur les réflexions de l'apprenant et donc sur les processus cognitifs que celui-ci mobilise. En ce sens, pouvoir analyser ce en quoi le pédagogue contribue à l'activité cognitive de l'enfant permettrait effectivement de mieux penser les interventions à mener auprès de lui.

Et, comme le dialogue suppose une interaction bilatérale, l'enfant produirait lui aussi un effet sur l'intervenant. L'apprenant agirait entre autres sur la manière dont l'adulte réoriente sa trajectoire d'enseignement suite à l'observation de ses comportements. Cela amènerait, par exemple, l'enseignant à dévier de ce qu'il avait planifié au préalable (Peterson et Clark, 1978; Shavelson et Stern, 1981; Snow, 1972). Bien évidemment, il ne s'agit pas des seuls éléments influençant la prise de décision de l'enseignant et c'est la principale critique qui a été faite aux modèles que ces auteurs ont proposés (Wanlin et Crahay, 2012). Effectivement, l'enseignant serait certes influencé par les élèves à qui il enseigne, mais aussi par des facteurs tels ceux qui émanent de lui-même, en référence notamment à ses émotions, aux croyances ou aux connaissances qui lui sont propres (Wanlin et Crahay, 2012), ou encore par ceux relevant du contexte dans lequel se déroule l'activité d'enseignement/apprentissage (Wanlin

et Crahay, 2012). Selon Wanlin et Crahay (2012), les facteurs relatifs à l'élève, et ce sont surtout ceux-là qui nous intéressent, peuvent être regroupés en trois catégories : « l'engagement dans les activités d'enseignement, la performance et la compréhension et, enfin, les facteurs complémentaires » (Wanlin et Crahay, 2012, paragr. 59). Cela dépasse le cadre de l'activité d'enseignement/apprentissage en elle-même. Pour notre part, c'est tout de même sur celle-ci que nous centrerons notre attention dans le cadre de nos recherches futures, afin de déceler les interventions de l'apprenant, réalisées pendant l'activité d'apprentissage, ayant produit un effet sur les réflexions ou sur les actions cognitivo-discursives de l'adulte. L'enfant pourrait ainsi discourir à propos de son engagement dans la tâche, de son niveau de motivation ou de compréhension, etc., ce qui produira un effet sur l'adulte.

Au cours de cette activité, il pourrait aussi arriver, par exemple, que l'élève déploie un raisonnement inductif, partant d'une situation d'application, pour en dégager une règle. En réponse aux propos de l'apprenant à cet égard, l'enseignant pourrait reprendre la règle explicitée par l'enfant, puis, en vérifier la validité par l'application de celle-ci à une autre situation. L'enseignant mobiliserait ainsi un raisonnement déductif. Dans cette situation hypothétique, le raisonnement de l'élève pourrait avoir eu une influence sur celui déployé par l'adulte. Mettre la lumière sur ce volet de l'interaction intervenant-élève pourrait permettre de voir l'influence, parfois déterminante, mais inconsciente, qu'a l'élève sur l'enseignant en termes de processus cognitifs, et partant de là, de reconsidérer la place de l'élève dans la relation enseignant-élève et plus particulièrement dans l'interaction. Ainsi, comme les échanges semblent avoir un effet sur l'un comme sur l'autre, il conviendrait de trouver une manière d'analyser ceux-ci en prenant en compte ces influences réciproques sur les processus cognitifs mobilisés. Nous entendons par *processus cognitif* toute médiation intériorisée ou internalisée permettant le traitement de l'information.

Nous cherchons ainsi une méthode d'analyse permettant de déterminer les processus cognitifs et topiques qui sont sous-jacents au discours de deux locuteurs, puis de déceler comment les processus cognitifs et topiques mobilisés par l'un influencent ceux mobilisés par l'autre. Un examen des méthodologies existantes, que nous développerons ci-dessous, nous amène à nous demander s'il existe déjà une approche permettant d'y parvenir.

Même s'ils se revendiquent parfois de l'analyse de discours, le travail des chercheurs œuvrant en analyse de contenu, c'est-à-dire ceux étudiant les thèmes en présence dans le discours, ne permet pas de prendre en compte de nombreuses subtilités dont l'interprétation s'avère nécessaire pour comprendre les influences sur le discours, notamment la classe des mots utilisés, ainsi que les modes et temps verbaux employés. Nous souhaitons prendre en compte à la fois les topiques qui se retrouvent dans le discours, ainsi que les classes de mots employées, chacune d'elles devant révéler des informations sur les raisonnements mobilisés.

En effet, nous retenons du discours qu'il traduit ce qui s'élabore dans l'esprit d'un locuteur donné (Bakhtine, 1977; Buysse et Vanhulle, 2009). Les travaux de Seigneur (2011) en analyse du discours, bien qu'ils se soient intéressés à la visée persuasive des énoncés, n'ont pas pris en compte l'effet produit par ces énoncés sur l'interlocuteur. De la même manière, ceux de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) ont considéré à la fois le sens, ou l'information contenue dans le message, et l'intention du locuteur, mais n'ont pas cherché à voir quel effet l'énonciation a effectivement sur le récepteur. Nous utiliserons tout de même les catégories d'indicateurs qu'ils ont élaborées afin de rendre compte des opérations cognitives déployées par chacun des locuteurs participant au dialogue. Celles-ci devraient ainsi nous permettre d'analyser et d'interpréter le discours de chacun. L'identification des univers de référence, telle que conceptualisée par Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), pourrait aussi servir à déterminer les topiques échangés pendant le dialogue. L'analyse de discours prise pour elle-même, et en elle-même, se limite cependant à l'étude du discours d'un seul individu. Procéder à une stricte analyse du discours d'un locuteur sans prendre en compte les balises de son implication dans le dialogue ne permettrait pas, à notre avis, de dégager le sens véritable à donner aux énoncés produits.

D'autres chercheurs se sont aussi penchés sur l'analyse du discours pour déceler les réflexions qui y sont inhérentes. Parmi ceux ayant analysé les raisonnements d'un sujet en se penchant sur son discours (Bloom, 1998; Donaldson, 2006; French, 1988; Hood, Bloom et Brainerd, 1979; Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007; McCabe et Peterson, 1985), aucun n'a examiné, à notre connaissance, les interventions d'assistance ayant été conduites auprès du sujet, lesquelles ne sont d'ailleurs pas sans avoir influencé les réflexions de ce dernier. Ces chercheurs se sont ainsi positionnés dans une perspective monologique, ne s'intéressant

guère aux interactions que le sujet pourrait avoir avec d'autres et qui auraient pu influencer ses pensées et par le fait même moduler son discours. Il faudrait pour ce faire procéder à l'analyse d'un dialogue ou d'une conversation.

L'acte de discours, tout comme la pensée qui le sous-tend, se situe effectivement en territoire social (Bakhtine, 1977), en ce sens qu'il est tourné vers le monde extérieur dans un dessein de communication avec autrui. Le discours adressé à autrui se voit par ailleurs influencer la pensée de cette autre personne. « Parler, c'est sans doute échanger des informations; mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation du récepteur et modifier son système de croyances et/ou son attitude comportementale » (Kerbrat-Orecchionni, 1980, p. 84). Ainsi, l'acte de communication est généralement destiné à produire des effets ou à influencer l'autre (Muchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004). « La communication viserait à faire faire, faire croire ou faire penser » (Muchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004, p. 96). L'influence constituerait alors le processus fondamental de la communication (Muchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004). Dans un échange discursif, le discours de l'un des locuteurs se voit par ailleurs être réinterprété par l'autre, qui le module dans une nouvelle forme d'expression (Ducard, 2012). C'est ainsi que le récepteur du message s'inscrit à son tour dans l'échange et qu'il prend donc place dans le dialogue. Pour cela, il se doit d'avoir au préalable attribué un sens au message entendu. La construction de sens dépend en outre du contexte dans lequel est produit l'énoncé et ne peut donc être examinée sans prendre en considération les autres énoncés ayant été prononcés dans la situation de communication.

L'analyse conversationnelle a pris pour objet d'analyse la conversation, cherchant à voir surtout comment elle s'organise. D'un point de vue cognitif, l'analyse conversationnelle peut permettre de déceler la propension des locuteurs à utiliser des raisonnements, à analyser, etc. (Remi-Giraud, 1987), ce qui implique que le dialogue puisse être analysé d'un point de vue cognitif, en posant un regard sur les réflexions des locuteurs qui y prennent part. Nous entendons par dialogue un échange de médiations entre plus d'un locuteur, véhiculées ou transmises par le biais d'actes de langage. L'analyse de la conversation peut permettre également d'analyser les thèmes en présence dans le dialogue (Remi-Giraud, 1987), ce qui s'avère pertinent pour nous aussi. Les interactions d'influence ont quant à elles été abordées

par les analystes de la conversation en termes d'implication dans le dialogue. L'influence d'un locuteur sur un autre, du point de vue de l'analyse conversationnelle, a donc été explicitée selon que le premier ait pu permettre au second de s'impliquer plus ou moins dans la conversation. De cette façon, l'analyse conversationnelle se centre essentiellement sur la forme que prend le message de l'un, et comment cela amène l'autre à prendre place dans la discussion. Il pourrait s'agir, par exemple, d'une question posée par un locuteur à un autre ou de la reprise de ses propos. Bien que nous souhaitions prendre en considération la forme du message par l'identification des classes de mots employées, des modes et temps verbaux utilisés, nous souhaitons procéder à une analyse différente. Se restreindre à une analyse de la conversation ne nous amènerait guère à déceler les jeux d'influence au plan cognitif et c'est bien cela qu'il nous importe d'analyser.

Il s'avère certes possible d'étudier la présence d'un premier locuteur dans le discours d'un second par l'analyse de la réponse produite par ce dernier, en particulier de ses composantes linguistiques (Bres, Nowakowska, Sarale et Sarrazin, 2012). L'essence même du dialogisme repose en fait sur l'idée qu'interprétation et production soient constituées d'un discours vers un autre (Bres, Nowakowska, Sarale et Sarrazin, 2012). Il est donc possible d'analyser le discours de l'un en considérant aussi celui de l'autre participant à l'échange pour déceler l'effet de l'un sur l'autre et c'est précisément ce que nous retenons des travaux portant sur l'étude du dialogisme. Mais, outre le fait de pouvoir déceler la trace des interventions de l'un dans le discours de l'autre, nous souhaitons trouver un moyen de révéler qu'un locuteur qui mobilise tel ou tel processus cognitif amène l'autre à faire de même, ce que les travaux portant sur le dialogisme ne sont pas parvenus à réaliser. Nous retenons également de ces travaux que certains types de raisonnement se traduisent par le recours à divers modes verbaux, notamment le futur et le conditionnel. Leur repérage pourrait donc permettre de déceler certains raisonnements chez un sujet. À notre avis, cela n'est toutefois pas non plus suffisant pour analyser en profondeur les processus cognitifs en jeu dans le dialogue.

Nous inspirant également des travaux de Buisse et Vanhulle (2009), qui ont mené une analyse de contenu en plus d'une analyse du discours, nous souhaitons pouvoir procéder à une analyse des processus cognitifs, mais aussi à une analyse du discours, cette dernière servant surtout d'appui à l'analyse cognitive des processus en jeu dans le dialogue. De ce

fait, l'analyse du discours devrait nous orienter vers l'identification de tel ou tel processus cognitif. L'analyse du discours devrait aussi nous permettre de déterminer les thématiques discutées à travers le dialogue et internalisées d'un locuteur à un autre, donc reprises par ce dernier.

Le fait de coupler une analyse détaillée des processus cognitifs à une analyse du discours pour analyser l'interaction a été réalisé notamment par différentes recherches menées en *logique interlocutoire* (Ailincai, 2007; Auriac-Slusarczyk, 2010; Brixhe, 1999; Fiema, 2015; Gilly-Deblieux, 1999)¹ ou par celles employant d'autres cadres d'analyse (Bontaz et Gilly, 1999; Findji, Ruel et Pêcheux, 1999; Franceschelli et Weil-Barais, 1999; Hudelot, 1999; Labrell, Bergonnier-Dupuy et Deleau, 1999; Laugaa et Brossard, 1999; Roux, 1999; Verba, 1999), lesquelles ont aussi pris en compte l'influence d'un locuteur sur un autre. Nous ferons l'expérimentation d'un autre cadre théorique que celui de la *logique interlocutoire* de sorte de rendre compte de cette interaction. Bien que la logique interlocutoire tienne compte du volet cognitif de l'interaction en ce qu'elle s'affaire à décrire comment deux partis parviennent à construire une signification ou une interprétation de la situation sur laquelle ils s'entendent ou ne s'entendent pas, elle s'intéresse surtout à la forme que prennent les actes de communication (p.ex. une affirmation). Nous souhaitons ainsi disposer d'une méthodologie ne se centrant pas sur la forme du message ou sur sa visée performative, ce qui nous éloigne de ce qui se fait en logique interlocutoire. Comme mentionné précédemment, nous voulons pour notre part voir comment sont intériorisés les raisonnements d'un locuteur chez un autre. De ce fait, nous souhaitons aussi nous éloigner du sens du message ou de sa signification à proprement parler pour nous orienter vers la réflexion qui en est à l'origine. À la différence des travaux réalisés en logique interlocutoire, il s'agira donc pour nous de déceler l'influence des processus cognitifs mobilisés par un locuteur sur ceux déployés par son interlocuteur, ce dernier internalisant par exemple les raisonnements de l'autre. Nous reprendrons pour ce faire la théorie de Buysse (2012) et l'appliquerons à un dialogue. Le large éventail de processus cognitifs qu'il a définis et catégorisés semble permettre une fine

¹ Voir également Laux, Trognon et Batt, 2008; Marro-Clément, Trognon et Perret-Clermont, 1999; Mazzoleni, Miazza, Zanetti et Galimberti, 2009; Roux, 2003; Sorsana, 1999; Sorsana, 2003; Sorsana, Guizard et Trognon, 2013; Trognon et Batt, 2003; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont et Marro, 2006; Trognon et Saint-Dizier, 1999; Trognon, Saint-Dizier et Grossen, 1999; Trognon, Sorsana, Batt et Longin, 2008

analyse des processus en jeu dans l'interaction. Nous décrirons ultérieurement l'ensemble des processus cognitifs qu'il a répertoriés.

Nous visons en effet à prendre en considération les processus cognitifs inhérents à tout acte d'énonciation. De plus, nous souhaitons déceler l'effet des processus cognitifs mobilisés par un locuteur sur la pensée d'un autre, en ayant aussi un regard sur les types de processus cognitifs qui sont le plus fréquemment internalisés.

Nous n'avons pas trouvé de méthodologie permettant d'analyser, dans un échange entre deux interlocuteurs, à la fois les topiques abordés, les processus cognitifs mobilisés par chacun et les influences réciproques d'un locuteur sur l'autre en regard de ces topiques et processus cognitifs.

La présente recherche vise donc à proposer un dispositif méthodologique permettant de révéler, dans un dialogue, les médiations, processus cognitifs et topiques externalisés et internalisés par les locuteurs participants, et donc les influences réciproques d'un locuteur sur un autre en regard de ces composants. Nous vérifierons la capacité opératoire de notre proposition méthodologique en l'expérimentant sur un débat dialogué.

2 Question de recherche

2.1 Objectif de la recherche

Notre objectif est de proposer une méthodologie permettant de :

- Considérer le discours de deux locuteurs en prenant pour objet le dialogue se déroulant entre eux;
- Prendre en compte le sens ou l'information véhiculé(e) par le discours de chacun;
- Permettre de repérer les topiques en jeu dans le dialogue;
- Considérer la forme que prend le discours de chaque locuteur (p.ex. les classes de mots qu'il comporte, les modes et temps verbaux, les procédés de reprise) en appui à l'identification des processus cognitifs mobilisés;
- Identifier et catégoriser les processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours;
- Repérer l'effet produit par les topiques extériorisés par un locuteur sur ceux extériorisés par l'autre;
- Repérer l'effet produit par la mobilisation d'un processus cognitif par un locuteur sur ceux mobilisés ultérieurement par l'autre;
- Permettre de comparer la propension des locuteurs à faire appel à tels types et dimensions de processus cognitifs.

Pour soutenir cette démarche, nous ferons état, dans un premier temps, des connaissances portant sur les concepts utilisés pour l'interprétation, notamment les concepts que sont le topique, les médiations et les processus cognitifs, ainsi que sur les méthodologies existantes.

Suite à cela, nous détaillerons la démarche méthodologique que nous proposons et enfin, nous présenterons en quoi cette démarche a permis d'atteindre nos objectifs, énumérés ci-dessus.

Nous appuyant sur ces objectifs, le dispositif que nous développerons et décrirons devra pouvoir répondre aux questions ci-dessous.

Est-on en mesure d'interpréter ou de révéler, dans un dialogue, les topiques et processus cognitifs, c'est-à-dire les médiations internalisées, de même que les influences réciproques d'un locuteur sur un autre, en ayant recours au dispositif d'analyse que l'on nommera la *méthode croisée d'analyse dialogique*?

2.2 Questions opérationnelles

A. La *méthode croisée d'analyse dialogique*, que nous proposons, permet-elle de révéler les topiques externalisés par chacun des locuteurs ainsi que les influences potentielles de l'un sur l'autre?

1. Ce dispositif permet-il de révéler les topiques abordés par le premier locuteur (L1)?
2. Ce dispositif permet-il de révéler les topiques abordés par le deuxième locuteur (L2)?
3. Ce dispositif permet-il de déterminer les topiques abordés par L1 qui sont ensuite repris par L2?

B. La *méthode croisée d'analyse dialogique* permet-elle de révéler les processus cognitifs externalisés par chacun des locuteurs ainsi que les influences potentielles de l'un sur l'autre?

1. Ce dispositif permet-il de révéler les processus cognitifs mobilisés par L1?
2. Ce dispositif permet-il de révéler les processus cognitifs mobilisés par L2?
3. Ce dispositif permet-il de révéler les processus cognitifs mobilisés par L1 qui sont ensuite repris par L2?

Nous définirons ci-après les notions théoriques contenues dans ces questions.

3 Cadre conceptuel

Nous présentons ci-après les concepts que nous souhaitons pouvoir mobiliser dans l'interprétation des résultats qui ressortiront de notre dispositif d'analyse : topique, ainsi que médiation et processus cognitif.

3.1 Topique²

Quoique simple de prime abord, le concept de topique d'un discours mérite d'être précisé, car il présente plusieurs difficultés lors d'analyses, notamment sur le plan du découpage en unités topiques. Nous voulons effectivement découper le débat qui sera analysé en séquences, ainsi que séparer la séquence sélectionnée en divers énoncés. Le concept de *topique* peut être abordé de différentes manières et il nous faudra prendre en compte à la fois le topique de l'énoncé et le macrotopique, de manière à réaliser les opérations décrites ci-dessus. Comme il s'agit d'abord de segmenter le dialogue en séquences, nous définirons d'abord le macrotopique, avant de décrire le topique à l'échelle de l'énoncé.

4.1.1 Séquence thématique et macrotopique

Le concept de *topique* peut être analysé à deux paliers de l'analyse discursive : au niveau de l'énoncé, tel que décrit précédemment, et à l'échelle du discours (Likhacheva-Philippe, 2010).

On parlera ainsi du macrotopique comme du thème qui chapeaute le discours ou la conversation dans son ensemble, différent du topique de l'énoncé (Likhacheva-Philippe, 2010). Cela nous amène à considérer qu'un thème puisse transcender l'ensemble du discours en se développant à mesure qu'évolue ce dernier. Le thème serait donc entre autres « une idée suivie et développée dans le corpus qui prend corps par la chair linguistique que les locuteurs/interlocuteurs mobilisent et structurent à dessein dans le discours » (Ben Hamed et Mayaffre, 2015, paragr. 8). À propos du macrotopique, il est mentionné que le thème qui le

² Nous préférons généralement l'emploi de « topique » à celui de « thème », étant donné que la notion de *topique* semble convenir autant à un énoncé qu'à un ensemble d'énoncés, ce que n'admet pas le concept de *thème*, utilisé quant à lui pour déterminer de quoi parle l'ensemble du discours.

compose peut être implicite et donc ne pas se trouver explicité au niveau de la phrase elle-même (Likhacheva-Philippe, 2010).

Dans cet ordre d'idées, le logiciel d'analyse cognitivo-discursive *Tropes* se charge d'interpréter ce que ses créateurs, Molette et Landré, ont convenu d'appeler les univers de référence un et deux. Pour les constituer, *Tropes* utilise des champs sémantiques, chacun d'eux comportant une liste de mots y étant reliés. *Tropes* repère donc dans le texte qu'on y insère les occurrences de ces mots, qu'il associe à tel ou tel univers de référence. Ces univers de référence un et deux font, selon nous, référence respectivement au macrotopique et au topique de l'énoncé. Nous pourrions admettre alors que l'univers de référence un renvoie généralement au macrotopique, alors que l'univers de référence deux réfère au topique directement lié à l'énoncé dont il est question.

Nous utiliserons donc la notion de *macrotopique* pour procéder à la segmentation de la conversation en séquences. Dans un dialogue où deux locuteurs discutent, lorsque l'interlocution change de thème, nous en concluons que la séquence se clôture et qu'une nouvelle séquence débute (Trognon et Larrue, 1994), puisque toutes deux ne possèdent pas le même macrotopique.

4.1.2 Topique et énoncé

Nous avons aussi choisi de segmenter la séquence dialoguée selon que chaque énoncé la constituant présente une unité topique. Ainsi, « [e]n tant qu'entité de discours, le topique de l'énoncé peut non seulement activer l'un des aspects particuliers du macrotopique, mais coïncider avec le macrotopique » (Likhacheva-Philippe, 2010, paragr. 33). C'est donc dire que le topique correspondant à un énoncé donné est généralement lié, d'un point de vue sémantique, au topique dont relève l'ensemble du discours et autour duquel gravitent tous les énoncés qui le composent.

Le topique de l'énoncé est abordé de différentes manières dans la littérature scientifique, d'une part comme étant le sujet grammatical d'une phrase (Porhiel, 2005) ou d'un énoncé, d'autre part comme étant l'idée dont il est question, ou ce à propos de quoi une information

est véhiculée (Hendricks et Watorek, 2008; Likhacheva-Philippe, 2010). Le concept de *commentaire* ou de *propos* renverrait, pour sa part, à l'information diffusée à propos du topique (Likhacheva-Philippe, 2010). En ce sens, il y a donc lieu de parler respectivement du thème (ou topique) sur le plan de la forme et du thème par rapport au contenu (Bonnot, 1999). Prenons l'exemple ci-dessous pour illustrer la distinction entre les deux : "*I've been thinking about **the wedding*** (Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, p. 313)" (Likhacheva-Philippe, 2010, paragr. 31).

Le sujet grammatical de cette phrase est « *I* ». Si l'on s'intéresse toutefois au contenu et que l'on porte notre attention sur le sens de l'énoncé, le propos concerne l'élément *the wedding*, considéré alors comme étant le topique. Il s'agit bien de *ce dont le sujet parle* (Porhiel, 2005).

Ceux qui admettent qu'il y a des similitudes entre l'attribution d'un état de choses (propriété) au sujet dans une phrase catégorielle et la façon dont le commentaire (apport d'information) se rapporte à l'objet de discours, doivent considérer que la structure informationnelle d'une proposition ne peut contenir qu'une seule entité à propos de laquelle est fait le commentaire, c'est-à-dire qu'il ne peut y avoir qu'un seul topique par proposition. (Likhacheva-Philippe, 2010, paragr. 20)

Bien entendu, cela exclurait le cas des subordinées (Likhacheva-Philippe, 2010). Cette façon d'interpréter pose en l'occurrence quelques problèmes; un même énoncé peut effectivement contenir plusieurs topiques distincts (Likhacheva-Philippe, 2010). Loin de nous satisfaire du postulat selon lequel une proposition renverrait à un seul topique et à un apport d'information à son propos, il s'avère toutefois plus simple pour nous de restreindre un énoncé à un topique et donc de segmenter le dialogue en conséquence, étant donné que nous souhaitons procéder à une analyse de chaque énoncé en termes de processus cognitifs mobilisés par le locuteur. Pour Likhacheva-Philippe, l'énoncé consiste en l'occurrence en « l'unité de discours minimale pouvant constituer un tour de parole » (2010, paragr. 33). Un énoncé peut par ailleurs être constitué d'un seul mot, comme ce serait le cas de *Bonjour* (Fuchs, s.d.). Énoncé et phrase ne sont donc pas synonymes, puisque *Bonjour* ne constitue par une phrase à proprement parler. Le fait de travailler à partir de longs énoncés rendrait la tâche plus ardue, considérant déjà qu'un même énoncé peut être associé à plus d'un processus cognitif. Il arrivera même que nous séparions topique et commentaire en deux énoncés

distincts, en vue de l'identification des processus cognitifs sous-jacents à leur mise en discours. Bien que l'énoncé soit généralement associé à un tour de parole, il arrivera donc que nous travaillions à partir d'énoncés plus brefs.

3.2 Médiation

Pour Vygotsky la médiation constitue un outil, placé entre la nature et les hommes eux-mêmes (Vygotski, 2014). Ces derniers sont en mesure, grâce à cet outil, de faire de la « réalité chosale un organe de leur activité dont ils pourront ainsi repousser indéfiniment les limites en en perfectionnant l'usage non seulement technique, mais encore social » (Vygotski, 2014, p. 47). Le fait de pouvoir perfectionner l'usage de l'outil aux plans technique et social implique que l'outil lui-même, et plus précisément son sens et sa signification, ait préalablement été intériorisé, et donc que les êtres humains, en tant que collectivité, aient d'abord su comment l'utiliser ou le faire passer d'une chose à un outil supportant leur activité.

Dans cet ordre d'idées, la précédente citation met d'ailleurs l'accent sur le fait que la chose que les êtres humains tendent à utiliser comme outil serve donc l'activité conduite par ceux-ci, allant d'une activité d'abord menée de manière laborieuse à une maîtrise parfaite de ladite activité (Vygotski, 2014). Vygotski mentionne plus loin, à propos de la médiation, qu'il s'agit de l'« usage d'outils socialement fabriqués en fonction de tâches données » (Vygotski, 2014, p. 47). Cela renvoie en outre au fait que l'outil (ou l'instrument) médiateur consiste, d'une part, en un construit social (dont l'utilisation a effectivement été perfectionnée avec le temps), et que, d'autre part, il est utilisé non pas de manière arbitraire, mais selon les exigences que pose chacune des situations qui se présente, signe qu'il y a effectivement eu intériorisation dudit outil. Reprenant Meyerson, Brassac mentionne ainsi que « [l]es fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes (...) que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes » (Sève, 1985, p. 14; citée dans Brassac, 2003, p. 6). Il va sans dire ainsi que l'utilisation de l'outil en une forme pratique d'activité implique également le développement des fonctions psychiques supérieures de la pensée. Nous reviendrons sur les fonctions psychiques supérieures. De manière générale, nous avons ici fait référence surtout à l'activité collective de l'homme et donc, par le fait même, à son

développement phylogénétique. Cette activité collective est effectivement liée à la phylogénèse, c'est-à-dire au développement de la culture humaine, au développement de l'espèce. Alors que l'activité collective se développe, l'humain se perfectionne, par le fait même, comme espèce.

On a donc abordé, jusqu'à présent, le développement phylogénétique de l'espèce humaine, ce qui ne suffit toutefois pas à expliquer l'effet que produit la médiation sur l'individu qui l'acquiert. Voyons de quoi il en retourne, sachant fort bien que Vygotski établit une étroite relation entre phylogénèse et ontogénèse, au sens où l'une et l'autre se développent en concomitance. Ainsi, au fur et à mesure que les outils de l'environnement se perfectionnent, l'individu lui-même se développe également. C'est surtout de ce point de vue que nous aborderons la relation entre phylogénèse et ontogénèse. À propos de l'ontogénèse, il est dit que les fonctions psychiques supérieures, telles l'attention, la mémoire, la volonté, etc. se développent par « l'appropriation de moyens sociaux » ou par l'« appropriation d'activités médiatisées » (Vygotski, 2014, p. 54). C'est effectivement dans l'environnement social et culturel que l'être individuel puiserait les outils ou moyens de son développement individuel, les médiations, et qu'il s'approprierait la manière de les utiliser. Et, tel que nous l'avons ci-haut mentionné, l'activité pratique conduite par l'individu à l'aide des outils modifierait également sa manière de penser.

Nous savons par ailleurs que les *médiations*, telles qu'elles ont été explicitées par Vygotski, permettent le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (Brossard, 2004). De ce fait, toute médiation existe au préalable dans l'univers interpsychique, en tant qu'élément culturel de l'environnement social que d'autres individus avec lesquels le sujet interagit sont en mesure de mobiliser, avant qu'elle ne soit intériorisée et qu'elle puisse, de ce fait, se déployer sous la forme d'un « outil de pensée » (Barth, 2015, p. 161) ou d'un processus cognitif pour le sujet lui-même (Vygotski, 2014), sur lequel ce dernier appuiera sa recherche de sens. À ce sujet, Barth affirme que « toute fonction cognitive apparaît sous deux formes : d'abord comme une interaction sociale, ensuite, avec le temps, cette fonction sera intériorisée par le jeune et c'est alors qu'il pourra s'en servir de façon autonome comme d'un outil de pensée » (Barth, 2015, p. 161). Tel est le cas des diverses fonctions impliquées dans le déploiement du langage, que l'adulte utilisera d'abord pour communiquer avec l'enfant. Ce n'est que dans

un second temps que l'enfant intériorisera la signification des mots employés par l'adulte, de même que leur emploi en contexte, et donc qu'il y aura transfert dans l'univers intrapsychique du sujet. L'enfant pourra alors les employer lui-même selon les situations (Vygotski, 2014), ce qui permettra par la même occasion le développement de ses fonctions supérieures.

Le langage certes constitue un outil de la pensée (Barth, 2015). Meyerson le classe dans la catégorie des « entités symboliques » (Brassac, 2003, p. 5). Il distingue ainsi les « entités techniques » des « entités symboliques » (Brassac, 2003, p. 5). Dans la première catégorie se retrouvent les outils, les instruments et les machines (Brassac, 2003). Dans la seconde sont regroupés les systèmes de signes (Brassac, 2003). Vygotski distingue lui deux types d'instruments : les outils, en tant qu'objets ou artefacts culturels, et les signes, ou mots (Brassac, 2003). Ces regroupements rejoignent ceux de Meyerson, en ce qu'ils représentent respectivement les entités techniques, d'une part, et les entités symboliques, de l'autre. Reprenons maintenant l'une des expérimentations menées par Vygotski et certains de ses étudiants, Zankov et Yussevich, de manière à voir ce qui peut faire office de médiateur et constituer un objet ou artefact comme outil pour l'individu, en tant qu'intermédiaire entre la nature et celui-ci. Dans cette expérimentation, on a demandé à des apprenants de retenir une liste de mots. L'objet de connaissance que les sujets visaient à intérioriser consistait donc en une série de mots qu'on leur a demandé de mémoriser. Pour réaliser la tâche, il a été mis à leur disposition quelques formes géométriques devant les aider dans leur tentative de mémorisation du plus grand nombre de mots. De prime abord, les formes proposées n'avaient rien à voir avec les mots présentés. Toutefois, il s'est avéré que les sujets ont établi des relations significatives entre les deux, suggérant, par exemple, que le trapèze puisse représenter un seau (mot proposé dans la liste), et donc que les formes présentées à eux les aient aidés à mémoriser un plus grand nombre de mots (Vygotski, 1978). Les formes géométriques ont donc servi d'outils aux sujets, de médiations, à condition toutefois que ceux-ci leur aient attribué un sens relatif à la signification de certains des mots listés, et donc qu'ils aient intériorisé, parallèlement aux mots de la liste, les médiations transmises. En ce sens, la *médiation* consiste en un outil mis à disposition d'un apprenant. Emboîtant le pas à Vygotski, Buysse définit la *médiation* comme étant un « outil psychologique permettant une intériorisation » (2012, p. 4). Vygotski, n'établissant pas à cet effet nécessairement de

distinction entre outil et signe, fournit à ce propos divers exemples d'outils psychologiques: « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (Vygotski, 2014, p. 567).

En référence à l'exemple que nous avons tiré des travaux de Vygotski, nous dirons que les participants ont été en mesure d'utiliser, dans ce cas, les formes géométriques en tant qu'outils psychologiques auxquels ils ont attribué une fonction. Les formes proposées représentaient de prime abord, dans l'interpsychique des sujets, des symboles géométriques socialement construits, puis, force a été de constater qu'elles sont passées dans l'intrapsychique, étant donné qu'elles ont servi d'outils psychologiques permettant l'intériorisation d'un ensemble de mots. Les médiations ont ainsi servi de supports à la mémorisation; elles ont été intériorisées par les individus, en même temps que l'ont aussi été les mots à retenir. À noter effectivement que les outils médiateurs, ou les médiations, sont intériorisés parallèlement aux concepts et aux procédures dont ils permettent l'intériorisation, de telle sorte qu'il y ait apprentissage, et que conséquemment, il y ait développement du sujet (Buisse, 2012). D'autres auteurs abondent en ce sens. Nous y reviendrons.

D'autres chercheurs ont abordé, après Vygotski, le concept de *médiation*, et ce, dans le domaine de l'éducation. Parmi ceux-ci, Feuerstein aborde la médiation en tant que transmission culturelle, laquelle a des « effets sur la nature et la structure cognitive de l'individu recevant la médiation » (Feuerstein et Spire, 2006, p. 21). Bien qu'il fasse ainsi référence à la culture et au fait que la médiation appartienne d'abord à l'environnement culturel du sujet, nous avons un certain malaise par rapport au fait de conserver cette définition. Comme nous nous positionnons dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, le fait qu'il y ait effectivement transmission culturelle aura avantage à être nuancé. Nous ne considérons effectivement pas qu'il y ait transmission à proprement parler, auquel cas cela voudrait dire que le matériel ne subit aucune transformation par celui qui le reçoit. Lenoir définit la *médiation* comme étant « une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour » (Lenoir, 1996, p. 228). Lenoir fait ainsi lui aussi référence à l'idée selon laquelle la médiation

est d'abord socialement construite et donc au fait qu'elle tient place dans la culture du sujet à qui on la propose. Il précise que toute réalité est construite par le sujet apprenant dans un cadre culturel, sur la base d'un système objectif de régulation (Lenoir, 2009). Dans le même ordre d'idées, Avanzini réfère à la *médiation* comme « l'entreprise qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet » (Avanzini, 1996, p. 14). À la lumière de ces informations, on retiendra que la mise en rapport avec la culture nécessiterait donc l'intervention d'un élément intermédiaire, médiateur, lequel engendrerait aussi un travail cognitif d'objectivation et donc de construction de la réalité. Sur ce dernier point, Lenoir réfère au processus cognitif d'objectivation comme du processus par lequel le sujet apprenant peut établir une distance avec ledit objet de connaissance, de sorte que son intégration ne soit pas immédiate (Lenoir, 2009). La médiation faciliterait donc la mise en rapport du sujet et de l'objet, en ce que le processus d'objectivation permet une mise à distance du sujet par rapport à l'objet.

On retrouve d'ailleurs, chez Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2008), une conception similaire à celle de Lenoir en ce qui a trait à la place occupée par la médiation dans la relation sujet-objet de connaissance. De ce fait, elles abordent la *médiation* en ce sens : « L'idée de médiation est associée à l'idée qu'entre le sujet qui apprend et le savoir, il y a un système permettant au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé » (Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008, paragr. 4). Elles situent ainsi la médiation entre le sujet-apprenant et l'objet du savoir que celui-ci vise à intérioriser. Dans le même ordre d'idées, Meirieu traite aussi de la *médiation* en termes de ce qui « relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition » (Meirieu, 1987, p. 187). Cela rejoint la conception de Lenoir, selon laquelle il y a mise à distance, par la médiation, entre le savoir et le sujet. Chez Lenoir, on fait également état de la relation d'influence bilatérale entre le sujet et l'objet de connaissance. À ce propos, rappelons que celui-ci mentionne que le sujet produit l'objet par son action sur celui-ci. L'objet le transforme à son tour, obligeant le sujet à s'accommoder (Lenoir, 1996; Lenoir, 2009). Cela fait du sujet le terme actif de la relation entre lui et l'objet (Lenoir, 2009).

Plusieurs des auteurs précédemment nommés s'entendent pour dire que la médiation produit elle aussi un effet sur la structure cognitive de celui qui apprend (Buisse, 2012; Feuerstein

et Spire, 2006; Lenoir, 1996; Vinatier et Laurent, 2008; Vygotski, 1978; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008). Cela va de pair avec le fait que la médiation soit elle-même intériorisée (Buysse, 2012) par le sujet et donc qu'elle agisse dans l'intrapsychique de ce dernier (Brossard, 2004), en tant qu'outil permettant l'intériorisation de nouveaux concepts et de procédures qui étaient jusque-là inconnues du sujet (Buysse, 2012). L'intégration des démarches d'apprentissage requises pour la construction du savoir par l'individu, ou le « recours à des processus cognitifs médiateurs » (Lenoir, 2009, p. 19), n'est effectivement pas sans modifier le fonctionnement psychique de l'individu (Lenoir, 2009). Buysse fait référence à ce propos au développement de l'individu au terme du processus d'intériorisation non seulement de la médiation, mais également des processus et savoirs dont la médiation permet l'intériorisation (Buysse, 2012). Vygotski affirmait que « le passage du dehors au-dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions » (Vygotski, 2014, p. 286). À ce sujet, il fait référence à la modification des fonctions psychiques supérieures de la pensée et à leur développement. Par-delà l'intériorisation de la médiation, il y a donc réorganisation des connaissances et des processus dont dispose le sujet-apprenant, ce qui se solde par une transformation de celui-ci au plan cognitif et développemental (Buysse, 2012; Feuerstein et Spire, 2006; Meirieu, 1987; Vinatier et Laurent, 2008).

Comme la médiation est présente dans l'interpsychique du sujet, nous en venons à expliquer comment il entre en contact avec celle-ci. Nous abordons donc l'action conduite par l'individu par le biais des outils, action qui, retenons-le, transforme l'individu au plan cognitif. Rézeau aborde la *médiation* comme relevant d'un ensemble d'aides et d'instruments mis à disposition de l'apprenant pour faciliter son apprentissage (Rézeau, 2002). En cela, il s'appuie sur la théorie formulée par Rabardel (1995) en définissant les *médiations* comme constituant des « processus d'instrumentation, qui sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée » (Rézeau, 2002, paragr. 36). Cela ramène la médiation à une action menée avec l'aide d'instruments. Rabardel faisait lui référence à l'« instrument médiateur » (Rabardel, 1995, p. 72) comme d'une « entité intermédiaire, un moyen terme, voire un univers intermédiaire entre deux autres entités que sont le sujet, acteur, utilisateur de l'instrument et l'objet sur lequel porte l'action » (Rabardel, 1995, p. 72). Il ajoute que l'instrument est un moyen de l'action (Rabardel, 1995). Et, puisque l'activité peut

être variée, l'instrument peut être matériel, cognitif, psychologique, sémiotique, selon la sphère d'action dans laquelle il permet d'agir (Rabardel, 1995). En cela, nous pourrions parler de médiation cognitive, psychologique, sémiotique, etc., car toutes n'utilisent pas le même type d'instrument.

À travers ces champs variés d'activité, la médiation peut donc prendre plusieurs formes, qu'il s'agisse de la mise en place de situations problèmes ou d'exercices à résoudre qu'un médiateur soumet à l'apprenant (Feuerstein et Spire, 2006; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008), de l'utilisation par l'apprenant de représentations sémiotiques (Bronckart, 1996; Vygotski, 1978; Vygotski, 1997; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008) ou d'artéfacts culturels (Buysse, 2012), de la prise en compte de l'activité cognitive de l'apprenant par le médiateur (Feuerstein et Spire, 2006; Vinatier et Laurent, 2008; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008) ou des particularités des objets didactiques abordés (Feuerstein et Spire, 2006; Vinatier et Laurent, 2008; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008). De cela découle le fait que la médiation puisse porter diverses dénominations, selon les auteurs. On traitera ainsi de médiation culturelle, de médiation pédagogique, de médiation didactique, etc. Nous ne souhaitons pas détailler outre mesure ces différents types de médiations. Lenoir a tout de même proposé une classification de la médiation en deux grandes catégories : la médiation cognitive et la médiation pédagogicodidactique (Lenoir, 2009). La médiation cognitive renvoie à tout objet permettant de lier le sujet à l'objet de connaissance, alors que la médiation didacticopédagogique établit la liaison entre l'enseignant et l'objet de la médiation cognitive, alors qu'il se penche sur la manière de l'aborder avec l'apprenant (Lenoir, 2009). Cette distinction s'avère pertinente pour nous qui souhaitons nous pencher sur le travail cognitif d'un sujet en situation de dialogue avec un autre. C'est notamment la première des deux catégories qui sera considérée dans la présente recherche, puisque nous cherchons à déceler comment un locuteur se saisit, au plan cognitif, des cognitions de l'autre.

Il nous apparaît alors que la médiation peut être ainsi définie de manière générale: La *médiation* consiste en un outil psychologique, puisé dans l'environnement culturel du sujet et qui sert d'intermédiaire entre lui et un objet de connaissance, lequel permet au sujet d'intérioriser cet objet, en même temps que l'est également l'outil lui-même.

Puisque la culture se manifeste, pour Vygotski, comme « le produit de l'activité sociale de l'être humain » (Vygotski, 2014, p. 286), la médiation nous apparaît par nature à la fois sociale et culturelle. De plus, la médiation vise une finalité que nous avons jugé nécessaire d'explicitier, soit le fait de favoriser l'intériorisation de nouveaux savoirs ou processus (Buisse, 2012). Il nous a semblé que cela englobait d'ailleurs le fait de faciliter l'apprentissage, tel que mentionné chez Rézeau (2002), ce dont nous n'avons donc pas fait mention. Effectivement, l'intériorisation de savoirs ou de processus se solde par un apprentissage. Nous avons aussi conservé le fait que la médiation agisse en tant qu'intermédiaire entre le sujet et le savoir qu'il cherche à intérioriser et qu'elle provient de l'environnement culturel dans lequel baigne le sujet, étant donné que ces éléments avaient été mentionnés par de nombreux auteurs. Comme l'intériorisation de nouveaux savoirs et processus suppose naturellement une modification du système cognitif du sujet, nous n'avons pas tenu bon de le préciser outre mesure. Par ailleurs, nous avons retenu que la *médiation* se définit en tant qu'outil (Buisse, 2012). Enfin, nous avons tenu compte de l'intériorisation de la médiation en elle-même, de sorte qu'elle puisse effectivement être utilisée comme outil psychologique. Le fait que la médiation consiste en un outil suppose certes qu'une action soit menée grâce à cet outil, tel que mentionné par Rabardel (1995). De cette définition, on comprend que la médiation permet l'intériorisation, donc qu'elle induit une action au plan cognitif. Qu'elle soit puisée dans l'environnement culturel du sujet implique également que d'autres en aient fait usage, et donc que l'action conduite avec l'aide de la médiation ait d'abord été extérieure au sujet, avant d'être intériorisée par le sujet et qu'il ait su à son tour comment l'utiliser.

Bruner a aussi développé un concept proche de celui de la médiation, bien que les deux ne puissent être confondus ni pris l'un pour l'autre. Il s'agit de l'*étayage* (de l'anglais *scaffolding*), lequel fait référence à l'accompagnement d'un être médiateur, d'une adulte par exemple, qui guiderait l'enfant dans ses démarches de résolution. L'*étayage* est ainsi défini par Bruner : « steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that

the child can concentrate on the difficult skill she is in the processus of acquiring³ » (Bruner, 1978, p. 19). L'adulte, selon cette définition, prend en charge une partie du travail cognitif requis par la tâche qu'il incombe à l'enfant de réaliser. Ce qui compose le discours de l'adulte, ainsi que ce qu'il met à disposition de l'apprenant pour l'accompagner, nous renvoient malgré tout au concept de *médiation* et seront considérés, pour les besoins de la présente recherche, comme des outils ou des médiations. Par ailleurs, nous portons peu d'intérêt envers l'*étayage* à proprement parler, étant donné que nous considérerons le contenu des interventions de l'apprenant comme une médiation en soi pour l'adulte qui intervient auprès de lui, de sorte que celui-ci puisse le soutenir dans ses apprentissages. La définition de l'*étayage* prête à croire que ce n'est que l'enseignant qui agit en tant que médiateur. Nous supposons pourtant que l'apprenant, tout comme l'adulte, serait médiateur, en ce qu'il apporterait à ce dernier des médiations. Le discours de l'apprenant se placerait ainsi entre lui et l'adulte et, si ce dernier prenait en compte ce dont ce discours est porteur, il servirait effectivement d'outil permettant, par exemple, à l'adulte d'intérioriser ce qui pose problème pour l'enfant. Nous aborderions ainsi le concept de *médiation*, en l'appliquant à la fois au cas de l'adulte qui intervient auprès de l'enfant et à celui de l'enfant qui est appelé à partager avec l'adulte. Cela nous sera utile pour la suite de nos travaux. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéresserons toutefois à un type de dialogue entre deux personnes impliquées dans une relation symétrique.

3.2.1 Médiation sémiotique

Suite à ce qui vient d'être mentionné, il importe de prime abord de considérer que Vygotski a établi une distinction entre les notions d'*outil* et de *signe*. « Outil et signe sont des réalités à la fois homologues et divergentes : l'outil médiatise le rapport avec les choses, le signe, le rapport avec les humains, y compris avec soi-même : il est moyen d'intervention sur le psychique » (Vygotski, 2014, p. 54). En ce sens, le signe est médiateur de la pensée et des échanges menés avec d'autres, alors que l'outil sert de médiateur par rapport à l'activité du sujet sur les choses. « Autrement dit, l'activité humaine est instrumentalisée par des objets,

³ Dans ce mémoire, afin de ne pas trahir la pensée des auteurs cités, l'original anglais figure dans le texte et notre traduction en bas de page. Chez Bruner, l'*étayage* réfère donc aux moyens mis en œuvre pour réduire le degré de liberté de l'apprenant, de manière à ce qu'il puisse se concentrer sur les habiletés requises par la tâche qu'il est en voie d'acquérir.

des artefacts d'une part et par des signes, des « mots » d'autre part » (Brassac, 2003, p. 8). Nous nous intéresserons particulièrement en première partie à l'usage des signes, en ce qu'ils médiatisent les échanges discursifs et modifient, par la même occasion, les systèmes cognitifs de ceux qui y participent (Vygotski, 2014). C'est ceux-là mêmes dont nous ferons mention lorsque nous aborderons le concept de *médiation sémiotique*.

S'appuyant sur les propos de Vygotski, Friedrich rappelle ainsi que le *signe* consiste en un « moyen de la pensée réflexive » (Friedrich, 1997, p. 30), en ce qu'il sert l'expression de la pensée. Dans le même ordre d'idées, Sinha réfère à l'importance du langage dans l'émergence du « discours intérieur » et de la « pensée verbale » (Sinha, 2014, p. 125). En référence à Vygotski (1978), Sinha (2014) mentionne que le signe est de ce fait orienté vers l'intérieur du sujet, où il « transform[e] et gouvern[e] l'esprit, le Self et le comportement » (Sinha, 2014, p. 125), ce qui ne l'empêche pas de servir aussi à médiatiser les échanges avec d'autres individus (Vygotski, 1978). Le signe consiste en outre en un « [s]timulus artificiel socialement créé » (Vygotski, 2014, p. 54) et échangé entre les individus, lequel est « à l'origine des *fonctions psychiques supérieures* qui se développent » (Vygotski, 2014, p. 54). « Les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes » (Brassac, 2003, p. 8). Vygotski a effectivement « soulign[é] l'importance de la médiation sémiotique dans la transformation de la cognition et dans le développement cognitif, et il s'[est intéressé] avant tout à l'intériorisation des signes conventionnels qui sont puisés dans le contexte des pratiques discursives » (Sinha, 2014, p. 125). Le signe produirait un effet sur la structure interne de ces fonctions psychiques, en ce qu'il permettrait d'une part l'expression d'un discours pour soi. D'autre part, Vygotski voyait dans le langage un potentiel sémiotique, en ce qu'il permettrait le développement des concepts (Wertsch, 1991).

Dans le cadre de la présente recherche, c'est le discours qu'il nous intéresse d'analyser, en tant que médiation sémiotique, laquelle produit un effet sur l'activité cognitive. À noter toutefois que le signe peut prendre plusieurs formes. On ne saurait restreindre l'emploi du concept à celui du langage, bien que Vygotski y ait lui-même accordé une importance particulière, ce que nous ferons également.

Comme les signes, et principalement les signes langagiers, servent non seulement au sujet à mettre en mots sa pensée, à s'ouvrir à de multiples significations, mais aussi, pour celui-ci, à communiquer avec d'autres, c'est « [à] la confluence [des] concepts de signification et de communication, [que] se situe précisément le sémiotique » (Moro et Rodriguez, 1997). Eco définit à ce propos la *sémiotique* comme étant « l'étude de la culture en tant que communication » (1972, p. 13). Nous précisons au sujet de la *culture* que l'on réfère en fait, par l'emploi de ce terme, aux objets qui la constituent et qui sont appelés à être déployés dans l'acte de communication. Ces objets peuvent en outre s'inscrire à l'intérieur de divers systèmes sémiotiques : la langue, l'écriture, le calcul, etc. (Rodriguez, Palacios, Cárdenas et Yuste, 2014). On s'intéresse ainsi par-là également à la dimension pragmatique de la « transmission » culturelle, en ce que la culture se communique entre les individus, par le biais entre autres du discours. Rappelons que le premier système de signes pouvant servir d'intermédiaire (de médiation) est celui constitué par la langue, ainsi que le soulignent Wertsch et Bustamante Smolka (Wertsch et Bustamante Smolka, 1993). Les signes linguistiques, comme tout autre ensemble de signes, agissent ainsi à la fois sur l'environnement extérieur au sujet, dans un dessein de communication (Moro et Rodriguez, 1997), et sur son système cognitif, alors que le sujet leur attribue une signification (Moro et Rodriguez, 1997). De ce fait, nous nous intéresserons à la fois au « mot en tant que porteur de « possibles significatifs » » (Brassac, 2003, p. 8) pour le sujet qui l'intériorise et à la « mise en parole [par le mot] d'une pensée qui lui préexisterait » (Brassac, 2003, p. 8) pour celui qui l'extériorise avec pour objectif de communiquer. Dans un dialogue, deux sujets extériorisent le contenu de leurs pensées par le biais du discours. Chacun agit ainsi sur l'autre et sur lui-même à la fois. En s'exprimant, chaque locuteur affine sa pensée. Il modifie par le fait même celle de son interlocuteur.

À travers l'acte de communication, il y aurait d'abord externalisation d'une pensée à l'aide de signes, d'un être à un autre et par l'action du premier dans l'environnement, action qui relève de l'usage qu'il fait des signes. D'un point de vue instrumental, c'est-à-dire en prenant en compte l'action conduite par le sujet sur les signes qu'il internalise et qu'il externalise, il nous faut effectivement considérer les « dimensions de l'activité (ou de l'action) » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 15) sur les objets sémiotiques. Cela va de pair avec le concept de

médiation tel que défini précédemment, lequel s'applique à l'action de l'individu sur les objets. L'échange discursif pourrait alors être interprété de la façon suivante. Ce serait par une « hétérorégulation médiatisée du comportement de l'autre » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 9) sur certains instruments (ou objets sémiotiques) que le récepteur du message opérerait ensuite une « intériorisation des opérations représentées dans les instruments » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 9). Le sujet (récepteur du message) serait alors lui-même en mesure d'utiliser à bon escient les outils que l'autre a été en mesure de mobiliser avant lui, puisqu'il aurait intériorisé la fonction de ces instruments. Cela sous-entend donc que la fonction de l'outil sémiotique, pour qu'il puisse être utilisé comme tel dans l'activité du sujet, ait été intériorisée. Il pourrait à son tour entre autres le transmettre à d'autres et s'en servir pour penser. Toutefois, avant de servir l'activité interne du sujet, les signes auront d'abord été puisés dans l'environnement culturel, puisqu'un autre individu les aura mis à disposition (Rivière, 1990).

À noter que le concept de signification réfère non seulement à l'interprétation qui est faite du contenu du discours par le sujet, mais doit également être « conçu comme usage » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 13). Par usage, ces auteurs entendent parler de l'utilisation faite par un individu des systèmes sémiotiques, cela relevant en fait de son usage en situation de communication (Moro et Schneuwly, 1997). On dépasse ainsi le statut du simple référent associé à l'objet sémiotique, lequel réfère à la représentation que s'en fait le sujet, pour nous pencher également sur la « construction de ses usages dans l'interaction » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 13). Pour qu'un individu puisse utiliser un ensemble de signes pour parler, il doit avoir effectivement compris dans quel contexte il peut employer tout un chacun.

Moro et Schneuwly (1997) soulignent ainsi la présence de deux phases dans l'œuvre de Vygotski et dans celle de ceux qui l'ont suivi, une première phase pouvant être qualifiée d'instrumentale et une seconde qu'ils caractériseraient plutôt comme étant sémiotique, « du fait de [l'] insistance sur la question de la signification » (Moro et Schneuwly, 1997). Pour Vanderveken, qui met lui l'accent sur la signification, la sémiotique est divisée en trois branches :

la syntaxe, la sémantique et la pragmatique qui sont en général caractérisées de la façon suivante : la syntaxe traite des relations que l'on puisse faire entre les expressions linguistiques en considérant seulement leur forme graphique ou phonique, la sémantique des relations qui existent entre les expressions linguistiques et leur signification [...], alors que la pragmatique traite des relations qui existent à la fois entre les expressions linguistiques, leur signification et l'usage qu'on peut en faire en parlant. (Vanderveken, s.d., p. 21)

La signification a donc trait aux significations référentielles qui peuvent être associées aux mots du discours, mais aussi aux significations qui sont attribuables à leur utilisation en contexte discursif. La *médiation sémiotique* est ainsi globalement perçue comme étant la « transmission d'intermédiaires culturels » (Joshua, 1996, p. 149), ou comme un « intermédiaireur[e] culture[l] » à proprement parler, auquel le sujet attribue une signification à la fois référentielle et instrumentale (Moro et Rodriguez, 1997), référentielle par rapport au référent représenté par le signe, instrumentale par l'usage qui peut être fait de ce même signe en situation de communication. Le sujet aura effectivement attribué ou construit une double signification au signe. Nous évitons toujours d'employer le terme « transmission ». De surcroît, plutôt que de nous centrer sur la signification du mot à proprement parler, nous nous intéressons, comme Vygotski, à la « construction de [sa] signification » (Brassac, 2003, p. 8) par le sujet. Nous demeurons effectivement très prudente par rapport à l'idée qu'il y ait une transmission, étant donné que le sujet qui reçoit un contenu sémiotique, par le simple fait de son intériorisation, transforme ce contenu de sorte de l'intégrer à celui qu'il possède déjà. À ce propos, Moro et Schneuwly (1997), se rapportant aux travaux de Meyerson, mentionnent que le sujet construit la signification dans son activité face au réel, alors que le monde tel qu'il se présente à l'enfant est « médiatisé par la culture » (Moro et Schneuwly, 1997, p. 10) et par les mots qu'elle véhicule. Les systèmes sémiotiques existent ainsi au préalable dans la culture du sujet. Force est de constater que ce dernier développe graduellement les structures sémiotiques lui permettant de reconstruire les composantes d'une culture d'abord extérieure à lui. Le sujet reconstruit effectivement sa compréhension du monde à travers les narrations qu'il met en œuvre, et donc par le fait même par son action sur le monde (Bronckart, 1997). De ce fait, la médiation se situe à la rencontre de deux univers, celui propre à l'individu et celui de sa culture d'appartenance. Il y a donc nécessairement transformation du contenu sémiotique à travers les processus d'internalisation et d'externalisation, sur lesquels nous reviendrons, alors que l'individu utilise les signes et les outils pour agir sur son environnement. Il modifie pour lui-même le sens qu'il leur donne et la manière de les

employer. Il reconstruit donc la culture, sans que cette reconstruction ne constitue une image miroir de ce qui l'entoure.

Bronckart précise que l'activité humaine est d'abord entre autres « médiatisée par les productions verbales (ou les discours) » (Bronckart, 1997, p. 216). L'apprenant parvient ensuite à s'en construire des représentations cognitives, représentations qui portent autant sur les objets impliqués dans l'activité, sur leur usage et leur signification sociale. Il en va ainsi pour l'agir communicationnel, à partir duquel l'enfant se construit des traces représentatives pratiques d'abord, avant de les utiliser consciemment comme « instruments de connaissance du monde » et avant que devienne possible pour lui l'élaboration de concepts, au sens entendu par Vygotski (Bronckart, 1997).

Appliquée aux unités-signes de la langue, l'abstraction réfléchissante produit des représentations décontextualisées des unités du monde, dont la forme la plus élaborée est de l'ordre du « concept ». Appliquée aux structures d'action sensée et à leur re-figuration dans les discours, ce même processus d'abstraction produit des représentations décontextualisées des régularités d'enchaînements des événements ou des actions, et débouche ainsi sur la construction d'opérations logico-mathématiques indéfiniment complexifiables. (Bronckart, 1997, p. 218)

Par l'accès au discours, l'individu peut ainsi se construire des représentations cognitives étant à la fois de l'ordre des concepts et de celui des processus d'action. Le lien entre médiation sémiotique et médiation cognitive, second type de médiation qui fera l'objet d'une prochaine section, est en ce sens établi.

En somme, la *médiation sémiotique* consiste entre autres en une médiation qui s'effectue par le biais des signes linguistiques. Reprenant la définition de la *médiation* que nous avons élaborée précédemment, nous y apportons maintenant quelques spécificités pour l'adapter au concept de *médiation sémiotique*. La *médiation sémiotique* consiste en un ensemble de signes culturellement déterminés (qu'ils soient linguistiques ou autres) échangés dans l'acte de communication et à partir desquels le sujet élabore une signification; la médiation sémiotique sert en outre d'intermédiaire entre un sujet et un objet de connaissance et vise à permettre au sujet d'intérioriser cet objet, en même temps que l'est également la médiation elle-même.

Pour les besoins de la présente recherche, nous nous restreindrons à l'analyse d'ensembles de signes linguistiques, pris sous la forme d'énoncés du discours, étant donné que nous

voulons travailler sur le discours de chacun des interlocuteurs participant à un dialogue. Dans cette optique, nous nous centrerons sur les médiations sémiotiques fournies sous la forme d'énoncés divers émis par chacun des participants. Étant donné que nous traitons du discours en tant que médiation, cela implique de considérer l'intériorisation qui s'ensuit pour celui qui interprète le message entendu. Nous voulons voir en fait quels topiques et quels éléments de contenus seront intériorisés par le récepteur, par exemple. Nous nous pencherons alors sur la signification que chacun des sujets attribue aux énoncés reçus. Pour ce faire, il nous faudra toutefois nous appuyer sur le produit extériorisé de ses réflexions. Nous analyserons donc l'usage qui est fait des outils sémiotiques par chacun des participants pendant le dialogue.

3.2.2 Médiation par le langage ou médiation langagière

Bien que Bakhtine n'ait pas employé le terme *médiation*, celui-ci a abordé ce qui s'apparente, selon Brassac, à la *médiation interhumaine*, ou à la *médiation langagière* (Brassac, 2001). Bakhtine a cherché à expliquer les médiations en jeu dans l'interaction verbale entre deux locuteurs. Pour Bakhtine, « [l]'activité mentale intérieure du sujet constitue, tout autant que l'expression extérieure, un territoire social. De même que tout l'itinéraire qui mène de l'activité mentale (le « contenu à exprimer ») à son objectivation externe (l'« énonciation ») se situe entièrement en territoire social » (Bakhtine, 1977, p. 129). L'individu formule effectivement un acte d'expression/énonciation tourné vers le monde extérieur, dans un dessein de communication. Retenons de ces propos que l'énonciation se trouve à être un produit de l'activité cognitive.

Nous aborderons maintenant la médiation cognitive, en nous centrant sur les interventions verbales qui visent à produire un effet cognitif sur une autre personne. Nous souhaitons effectivement déceler de quelle manière les processus cognitifs externalisés par le biais du discours ont un effet sur les processus cognitifs de celui qui reçoit le message, raison pour laquelle il convient d'aborder ce concept.

3.2.3 Médiation cognitive

Au-delà de la signification des mots à proprement parler, il y a lieu également d'aborder la signification des concepts que les mots véhiculent. Qu'il s'agisse du développement de l'un

ou de l'autre, cela « exige le développement de toute une série de fonctions (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction) » (Vygotski, 1997, p. 286). Il ne peut d'ailleurs y avoir assimilation par l'apprenant de concepts formés à l'avance pour lui (Vygotski, 1997). Un travail cognitif est donc nécessaire pour celui qui souhaite les acquérir. Mentionnons d'emblée que les concepts scientifiques représentent en fait le produit de l'expérience humaine que la science cherche à expliquer (Karpov et Haywood, 1998). Au départ, les concepts « se présentent psychologiquement à l'individu comme des significations de mots » (Vygotski, 1997, p. 286). Ce n'est que par la suite qu'ils se généralisent à des structures de plus en plus complexes de la pensée et qu'ils deviennent de véritables concepts pour le sujet qui apprend. Cela n'est possible que dans l'optique où il n'y a pas eu enseignement direct de ces concepts, car l'apprenant n'intérioriserait dans ce cas que le contenu verbal des concepts enseignés. Il ne ferait alors strictement appel qu'à la mémorisation et ne serait pas en mesure d'utiliser la connaissance à bon escient (Vygotski, 1997). La véritable intériorisation de concepts scientifiques médiatise en outre la démarche de résolution de problèmes qu'emprunte l'enfant. Ce dernier se servira ainsi du savoir scientifique en tant qu'outil pour résoudre les problèmes qui se présentent à lui (Karpov et Haywood, 1998).

Il n'est toutefois pas suffisant de ne traiter que des concepts scientifiques lorsqu'il est question de médiation cognitive, car il se produit davantage au plan cognitif que l'acquisition et la réorganisation des contenus scientifiques dont dispose l'individu ou le recours à quelques concepts pour résoudre un problème. Il y a plus que ces connaissances déclaratives. Voyons en quoi consistent aussi les connaissances procédurales,

That is why contemporary cognitive psychologists, recognizing the importance of the declarative knowledge, hold that another type of knowledge, namely procedural knowledge (the knowledge of methods and strategies of solving problems), is critically important for solving subject-domain problems (Anderson, 1983, 1993). (Karpov et Haywood, 1998, p. 29)⁴

⁴ Les psychologues cognitivistes, reconnaissant l'importance des connaissances déclaratives, tiennent compte d'un autre type de connaissances, les connaissances procédurales (la connaissance des méthodes ou des stratégies pour résoudre des problèmes), qui sont d'une importance cruciale pour la résolution de problèmes.

Ainsi, bien que Vygotski ait mis l'accent sur l'acquisition de concepts scientifiques, la médiation cognitive réfère également aux procédures impliquées dans la résolution de problèmes (Karpov et Haywood, 1998). La médiation cognitive « refers to children's acquisition of cognitive tools that are necessary for solving subject-domain problems⁵ » (Karpov et Haywood, 1998, p. 28). Cela s'applique par ailleurs aux enfants comme à tout individu. Parmi ces outils, on notera d'une part la présence des concepts scientifiques qui sont communiqués au sujet, ainsi que d'autre part des procédures et stratégies qui sont au cœur de l'interaction à laquelle il participe et qui ont pour but de le soutenir dans sa démarche de résolution. À ce propos, Lenoir explique, à propos de la médiation cognitive, que l'intégration de savoirs « implique également une intégration des processus d'apprentissage » (Lenoir, 2009, p. 19). Barth y fait aussi allusion en termes de *dialogue cognitif*, lequel prend appui sur le concept de *compagnonnage cognitif*. Par le langage, le compagnonnage est rendu possible. Effectivement, le médiateur se place en position où il peut aider l'autre dans « l'élaboration de [ses] réseaux conceptuels » (Barth, 2015, p. 160). Pour ce faire, il peut, par exemple, « modéliser une stratégie de pensée », ou encore « attirer l'attention des participants sur la façon dont ils sont en train de se servir d'un outil de pensée » (Barth, 2015, p. 161), par exemple de l'inférence, laquelle s'appuie d'ailleurs sur un raisonnement inductif ou déductif (Barth, 2015). Pour Lenoir, l'intégration des processus d'apprentissage est en ce sens rendue possible par le « recours à des processus cognitifs médiateurs » (Lenoir, 2009, p. 19). À la lumière de ces propos, on remarquera que « toute fonction cognitive apparaît sous deux formes : d'abord comme une interaction sociale, ensuite, avec le temps, cette fonction sera intériorisée par le jeune et c'est alors qu'il pourra s'en servir de façon autonome comme d'un outil de pensée » (Barth, 2015, p. 161).

Nous en venons par-là à considérer l'idée selon laquelle le travail cognitif se déroulant dans l'esprit d'un sujet donné a d'abord pris racine dans l'univers interpsychique de ce dernier, d'où le fait qu'il y ait effectivement médiation, et activité cognitive médiatisée. À ce propos, Wertsch mentionne que « the idea that mental functioning in the individual derives from participation in social life; it argues that the specific structures and processes of intramental

⁵ La médiation cognitive réfère à l'acquisition par l'apprenant d'outils cognitifs qui sont nécessaires à la résolution de problèmes.

functioning can be traced to their genetic precursors on the intermental place⁶ » (Wertsch, 1991, p. 27). C'est précisément ce sur quoi nous nous pencherons dans le cadre de la présente recherche. Effectivement, nous chercherons à déterminer la source des médiations et donc à savoir si l'interlocuteur à qui s'adresse un sujet peut être considéré comme étant un précurseur, dans l'échange dialogique, des processus du fonctionnement intrapsychique du sujet dont il est fait mention.

La médiation cognitive réfère en outre aux **concepts ou procédures puisées par le sujet dans l'environnement culturel, à travers l'acte de communication, et qui, en étant intériorisés, permettent l'acquisition (ou la reconstruction) par le sujet d'autres concepts et procédures.**

3.2.4 Sources des médiations

Allal mentionne qu'il est « important de considérer les interventions de l'enseignant et les instruments déployés comme des sources de régulations potentielles, susceptibles de déclencher un processus d'autorégulation chez l'apprenant, mais de reconnaître que ce sont les mécanismes autorégulateurs qui assurent, *in fine*, la progression de l'apprentissage » (2007, paragr. 10). Les interventions de l'enseignant et les outils mis à disposition de l'apprenant constituent donc des « facteurs contextuels » assurant le guidage du processus de régulation du sujet (Allal, 2007, paragr. 22). De cela découle le fait que toute médiation puisse avoir pour source un formateur, la culture (dans laquelle seront puisés divers instruments) ou le sujet lui-même (Buisse, 2012). Il nous apparaît en fait que toute personne qui entre en interaction avec une autre peut agir à titre de formateur. Dans le cas qui nous intéresse, toute personne qui s'adresse au sujet pourrait donc aussi être source de médiations.

Considérons d'emblée les exemples présentés ci-après. Le sujet peut, dans sa démarche de régulation, prendre en compte les informations pointées par un formateur ou par une autre personne à l'intérieur d'un artefact (p. ex. manuel scolaire ou documentaire), ou bien se doter

⁶ L'idée est que le fonctionnement mental d'un individu dérive de sa participation à la vie sociale; il est dit que les structures et processus du fonctionnement intrapsychique peuvent être retracés jusqu'à leurs précurseurs dans l'environnement interpsychique.

d'un objectif d'apprentissage qu'il aura lui-même déterminé et qui saura le guider dans sa démarche d'adaptation à la situation, par exemple. Dans le premier cas présenté, la médiation tire sa source d'un artéfact, donc de la culture, alors que dans le second, elle provient du sujet. C'est effectivement lui qui a formulé l'objectif à atteindre au terme de sa régulation.

3.2.5 Le formateur

Alors que le sujet et une autre personne entrent en interaction ou communiquent tous les deux dans un contexte de dialogue, le formateur ou cette autre personne qui interagit avec le sujet peut proposer à ce dernier des explications ou des savoirs nouveaux (Buysse, 2012), ce qui guidera la démarche de régulation de celui-ci.

3.2.5.1 La culture

D'emblée, Bruner mentionne qu'« [u]ne culture est une sorte de boîte à outils, où l'homme trouve les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les « limites naturelles » de son fonctionnement » (Bruner, 1991, p. 36).

Les outils susceptibles de favoriser la régulation des apprentissages prennent plusieurs formes : produits culturels (p. ex. le dictionnaire), outils didactiques présents dans le matériel curriculaire ou construits interactivement en classe, instruments d'évaluation et d'autoévaluation. Sans entrer dans la distinction entre outil et instrument, nous retenons la conception de Rabardel (1997) d'un artéfact associé à un ou plusieurs schémas d'utilisation. (Allal, 2007, paragr. 21)

Les artéfacts portent en eux des schémas d'utilisation, lesquels sont actualisés et transformés par l'action du sujet sur ceux-ci. L'humain trouve donc dans la culture des outils symboliques ou matériels qui sauront guider son action (Rabardel, s.d.). Ces outils ou instruments peuvent prendre des formes variées. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment « les systèmes codés, les moyens mnémoniques ou les jeux de langue » (Bruner, 1991, p. 36). Rabardel considère lui aussi, en plus des outils matériels, tels « les machines, les objets techniques », « les objets et systèmes symboliques » (Rabardel, s.d., p. 27) comme des artéfacts. Les artéfacts consistent donc en des « instruments matériels ou symboliques » (Rabardel, s.d., p. 27), en tant que moyens de l'action de l'homme (Rabardel, s.d., p. 49). À ce propos, Bruner ajoute que la culture permet d'attribuer à l'action une signification, en ce qu'elle permet de l'interpréter ou de la comprendre :

[L]a culture (et non la biologie) donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives [...]. (Bruner, 1991, p. 48)

On dira alors également que des « significations culturelles guident et contrôlent nos actions individuelles » (Bruner, 1991, p. 53). De ce fait, elles en délimitent les balises. On ne saurait ainsi se restreindre, tel que l'affirme Rabardel, à analyser les artefacts en tant que choses. Il importe de considérer la fonction médiatrice de ces artefacts, en lien avec l'usage qui en est fait (Rabardel, s.d.). C'est d'ailleurs en cela que Rabardel traite des artefacts comme d'instruments (Rabardel, s.d.), servant donc l'action qui est conduite avec ceux-ci.

Pour préserver l'exclusivité de contenu de chacune des catégories présentées, nous restreindrons l'usage de la culture en tant que source de médiations à ce qui constitue un artefact matériel, comme d'un support matériel, tels les livres, les données, les images (Buisse, 2012). Ce qui relève du discours, en lien avec ce qui est transmis comme concept ou procédure d'un locuteur à un autre, sera d'office attribué à la personne qui «transmet » cette information.

3.2.5.2 *Le sujet*

Or le sujet n'est que très rarement seul. En effet, le processus de régulation de tout sujet est en partie sous contrôle externe, c'est-à-dire qu'il est influencé, dans une certaine mesure, par l'environnement dans lequel évolue l'individu et donc par les interactions qu'il entretient avec d'autres (Buisse, 2012). Dans le cas où la médiation provient toutefois du sujet lui-même, on considérera que ce dernier fait appel à des médiations qu'il a déjà intériorisées. À ce propos, le sujet peut se référer, par exemple, à des concepts qu'il possède déjà pour résoudre le problème qui se pose à lui (Buisse, 2012). On dira également qu'il déploie des stratégies autorégulatrices qu'il possédait également au préalable et qui lui permettent par le fait même de tirer profit des ressources de son environnement. À ce sujet, Allal mentionne que « les capacités autorégulatrices de chaque apprenant favorisent ou limitent sa manière de s'engager dans la situation et de tirer parti efficacement des ressources de régulation à disposition » (Allal, 2007, paragr. 22).

Ne désirant pas nous attarder outre mesure aux procédés émanant de l'individu lui-même, nous nous restreindrons donc à analyser les médiations trouvant leur source dans le discours de celui avec qui le sujet entre en relation. D'autres éléments susceptibles d'influer sur l'interprétation que fera un sujet donné des propos de son interlocuteur, tels ses croyances, ses souvenirs, etc., seront donc délaissés, mais tout de même identifiés comme tels, au profit de ce que nous aurons jugé pertinent de considérer dans les propos de cet interlocuteur et qui aura eu un impact même minime sur le discours du sujet dont il est question, et donc sur ses réflexions.

3.2.6 Modalités de transmission des médiations

Peu importe la source de la médiation, celle-ci est transmise selon une modalité directe ou indirecte (Buisse, 2012). En effet, Buisse tient compte de deux modalités de transmission des médiations : indirectes, lorsqu'elles proviennent d'une intentionnalité/d'un désir propre au sujet et/ou lorsqu'elles sont découvertes par ce dernier sur la base du recours à des médiations qu'il a déjà intériorisées; directes, dans le cas où elles seraient explicitées par un élément externe au sujet (Buisse, 2012), qu'il s'agisse de l'artéfact ou d'une tierce personne. Quelle que soit la source de la médiation, celle-ci peut donc être transmise sous contrôle direct ou indirect. Buisse mentionne à ce propos que « les médiations [...] directes [...] sont amenées par le formateur et explicites » (Buisse, 2012, p. 126), alors qu'elles sont « indirectes lorsque le formateur donne des pistes qui permettraient au sujet d'extraire les dimensions des médiations du contexte fourni » (Buisse, 2012, p. 126). Un sujet qui tenterait, par exemple, de mémoriser la définition de quelques concepts identifiés comme étant essentiels par un formateur, ciblés par ce dernier à l'intérieur d'un documentaire (la source étant dans ce cas un artéfact), sur la base d'une demande formulée par un formateur, intérioriserait potentiellement des médiations directes. Effectivement, il agirait alors sur la base d'informations données explicitement. Celui qui formulerait un objectif à atteindre (la source étant donc le sujet lui-même) intérioriserait une médiation indirecte, l'objectif d'apprentissage étant dans ce cas découvert par le sujet. À l'inverse, un formateur, ou une tierce personne pourrait ne pas fournir au sujet les concepts clés pour le guider dans sa compréhension d'un phénomène donné et le laisser chercher par lui-même à l'intérieur des livres qu'il aurait mis à sa disposition. Le sujet intérioriserait alors des médiations indirectes,

constituant par ailleurs des concepts scientifiques divers. Un formateur qui imposerait au sujet de poursuivre un objectif d'apprentissage qu'il aurait formulé pour lui inciterait le sujet à intérioriser une médiation transmise directement, portant encore une fois sur l'objectif.

Il importe toutefois d'apporter une nuance par rapport à la motivation initiale du sujet apprenant. Un sujet qui serait motivé d'emblée par les apprentissages pourrait se voir fournir tous les outils nécessaires pour les réaliser, concepts et procédures par exemple, ce qui consiste tout de même en des médiations transmises directement, malgré le désir d'apprendre du sujet. Dans ce cas, la découverte des concepts et procédures ne relève effectivement pas de son intentionnalité. À l'inverse, un autre sujet pourrait ne pas être motivé par la matière, mais être amené à avoir recours à des médiations déjà intériorisées ou à découvrir de nouvelles informations par lui-même. Dans cette situation, le sujet se verrait plutôt utiliser des médiations indirectes.

3.2.7 Des médiations aux processus cognitifs

Comme mentionné précédemment, toute médiation, une fois qu'elle est intériorisée par le sujet, se déploie ou est mobilisée sous la forme d'un processus cognitif permettant à ce sujet d'intérioriser ensuite de nouveaux savoirs ou de nouvelles formes de médiations (Barth, 2015; Buysse, 2012). À ce propos, Barth donne l'exemple d'un formateur qui, « en attirant l'attention des participants sur la façon dont ils sont en train de se servir d'un outil de pensée comme [...] l'inférence, inductive ou déductive [...] prépare un transfert de ces outils intellectuels » (Barth, 2015, p. 161-162) dans l'intrapsychique. Rappelons que Barth souligne que toute fonction cognitive apparaît ainsi d'abord dans l'interaction avant que le sujet ne puisse l'utiliser comme outil de pensée (Barth, 2015). Comme nous nous intéressons particulièrement aux influences réciproques entre les locuteurs d'après les processus cognitifs que chacun d'eux mobilise, il conviendra de définir, sur la base des catégories des médiations contrôlantes et structurantes élaborées par Buysse (2012), les différents processus cognitifs que peut déployer chaque participant au dialogue. Nous proposerons d'emblée une définition du concept de *processus cognitif*.

3.3 Processus cognitifs

D'emblée, nous tenterons de définir la cognition en nous appuyant sur la définition formulée par Le Ny, selon laquelle la cognition englobe « l'ensemble des dispositifs dont la fonction est de produire et d'utiliser de la connaissance » (2005, p. 23). Il ajoute que « ces dispositifs sont « faits pour » atteindre un certain objectif, et leur mise en œuvre produit des résultats, *de la connaissance*, ou quelque chose qui y ressemble, sous forme de fragments » (Le Ny, 2005, p. 23). On retient que les dispositifs cognitifs sont orientés vers l'atteinte d'un but, relatif soit à la production ou à l'utilisation de la connaissance.

Le Ny distingue ensuite ce qui constitue l'essence même des réalités mentales de la manière dont elles fonctionnent. Il élabore donc une conception des représentations, en tant qu'éléments constitutifs des réalités mentales, et des processus, dont la fonction est de traiter l'information, ou autrement dit de la faire passer d'un état à un autre (Le Ny, 2005). Un processus cognitif permettrait donc de traiter l'information, ou de la faire passer d'un état à un autre. Nous verrons de quoi il en retourne ci-après. De ce fait, tout processus cognitif serait orienté vers la réalisation de cet objectif.

L'état, souvent de type informationnel, doit être vu comme un événement dont le déroulement ou le traitement est assuré par les processus. Il consiste, le plus souvent, à ajouter ou à retrancher de l'information (Le Ny, 2005). Cela relève en outre d'un travail cognitif sous-jacent. Les processus cognitifs participeraient donc à l'activité cognitive en permettant un traitement de l'information. Le traitement relèverait lui de l'ajout ou de la suppression d'informations.

Le Ny aborde la question de ce qui constitue les représentations mentales en considérant en fait la manière dont les contenus relatifs à celles-ci sont saisis par la conscience et également la façon dont ces éléments de contenus régulent les processus (Le Ny, 2005), plutôt que de traiter les représentations comme des entités propres, lesquelles seraient extérieures à la conscience du sujet. Il établit ainsi le lien entre représentation et processus.

On retrouve, chez Buysse (2012), une conceptualisation similaire en ce qui concerne les contenus informationnels ou les concepts à proprement parler, qu'il classe dans la catégorie des médiations structurantes. En tant que médiation structurante appelée à être intériorisée, tout concept se verra aussi être pris en compte par le sujet dans sa démarche de régulation, ce qui en structurera par ailleurs le déroulement. Le sujet se servira également des représentations ou des connaissances acquises, une fois qu'elles auront été intériorisées, pour résoudre les problèmes qui se poseront à lui (Buysse, 2012; Karpov et Haywood, 1998). Le sujet pourra également développer sa compréhension des concepts et réorganiser ses connaissances en fonction de la prise en compte de ceux-ci (Buysse, 2012). En cela, nous envisagerons toute représentation, connaissance ou concept, comme s'intégrant à l'activité cognitive du sujet. De surcroît, tout contenu d'information constituera pour le sujet un processus cognitif en soi, dans le cadre de notre analyse.

Toutefois, il va sans dire que l'homme « ne recueille pas l'information toute faite, toute signifiante » (Brassac, 2003, p. 11). Ainsi, considérer la cognition comme le simple traitement de l'information ne suffirait pas à expliquer ce qui se produit dans l'esprit de l'homme⁷ (Brassac, 2003). Ce dernier fabriquerait ou construirait plutôt la signification, en regard des signes et des objets puisés dans le monde (Brassac, 2003). Par ailleurs, « la construction des significations a un lieu privilégié d'actualisation : l'interaction interhumaine » (Brassac, 2003, p. 11), « [i]nteraction qui se déploie dans un monde médiatisé par des signes et des artefacts » (Brassac, 2003, p. 11). De ce fait, il y aurait lieu d'aborder la cognition comme étant à la fois située dans un contexte culturel donné et distribuée entre les individus entrant en interaction (Brassac, 2003).

De manière générale, retenons déjà que les *processus cognitifs* portent d'une part sur la connaissance en elle-même, en référence effectivement à la manière dont elle est mobilisée ou utilisée par le sujet pour réguler et, d'autre part, sur les moyens mis en œuvre pour en construire la signification et l'organiser au plan cognitif.

⁷ Brassac se fonde ici sur les travaux de Bruner (1991).

Selon Le Ny, le traitement de l'information englobe par ailleurs perception, apprentissage, raisonnement, sans oublier la compréhension du langage (Le Ny, 2005). Divers processus régissent en outre le traitement de ces « modes généraux de fonctionnement » (Le Ny, 2005, p. 49), ou comme nous le verrons ci-dessous, des fonctions psychiques supérieures de la pensée. Nous pouvons donc affirmer que les processus cognitifs s'actualisent également à travers les fonctions dites supérieures. Pour Denis, il s'agit effectivement des « processus par lesquels l'esprit humain exerce les fonctions dites « supérieures » » (Denis, s.d.) de la pensée.

Vygotski utilise lui l'expression « opération mentale » pour parler d'un « système de réactions, dirigé vers un certain but et méritant le nom d'opération mentale; par exemple le patient doit comparer, mémoriser quelque chose, donner un sens, réfléchir, faire un choix, etc. » (Vygotski, 2014, p. 148). Le « processus psychique » (Vygotski, 2014, p. 148) consiste pour lui en une réaction unique au stimulus perçu (Vygotski, 2014). Rappelons que chez Vygotski, les signes, notamment langagiers, constituent par ailleurs des stimuli artificiels (Vygotski, 2014), auxquels le sujet se voit réagir par un ou des processus cognitifs s'organisant en un système opératoire plus large de réactions.

Pendant un dialogue, il est dit que « [i]n order to be able to adequately accomplish their respective actions which constitute a dialogue, these language users must 'go through' a number of highly complex cognitive processes⁸ » (Van Dijk, 1984, p. 1). Le dialogue implique entre autres de la part de ses participants des processus de planification, d'exécution des actes de langage, de monitoring, de compréhension, de stockage et de récupération de l'information (Van Dijk, 1984). Bara ajoute, au nombre des états de pensée déployés pendant l'acte de communication, l'attention portée au message émis par l'interlocuteur, les croyances et les connaissances de chacun, les intentions, les objectifs, ainsi que la motivation (Bara, 2010). Il propose alors un schéma général relativement à la conversation, et plus précisément aux étapes associées aux processus mentaux mobilisés par l'un des deux participants (B), alors que A et B sont les participants au dialogue. Le voici:

⁸ Pour être en mesure d'accomplir les actions qui constituent le dialogue, les utilisateurs du langage doivent mobiliser plusieurs processus cognitifs complexes.

Stage 1 : Expression act, where A's mental state is reconstructed by B starting from the locutionary act.

Stage 2 : Speaker meaning, where B reconstructs A's communicative intentions, including the case of indirect speech.

Stage 3 : Communicative effect, which consists of two processes :

(a) *attribution*, where B attributes to A a private mental states such as beliefs and intentions; and

(b) *adjustment*, where B's mental states concerning the topic of the conversation may be altered as a result of A's utterance.

Stage 4 : Reaction, where B produces the intentions he will communicate in his response.

Stage 5 : Response, in which B produces an overt communicative response.⁹ (Bara, 2010, p. 131-132)

Les stratégies langagières constituent ainsi une part importante d'un ensemble plus large de stratégies cognitives¹⁰ (Van Dijk et Kintsch, 1983). Les stratégies langagières s'appliquent, comme nous l'avons vu, aux stratégies mobilisées pour produire ou comprendre un message. On retrouve, dans cette sous-catégorie, les stratégies grammaticales s'appliquant strictement à la phrase, « used to produce or understand structures that are specified by the rules of the grammar¹¹ » (Van Dijk et Kintsch, 1983, p. 73), les stratégies de production et de compréhension du discours, impliquées dans l'interprétation d'une succession de phrases, dont font partie les stratégies culturelles, liées à la sélection d'informations culturelles pertinentes pour comprendre le message d'autrui, les stratégies sociales, proposant la prise en compte d'informations liées au contexte d'élocution et au contexte plus large dans lequel s'inscrit l'échange, les stratégies interactionnistes, lesquelles concernent les présupposés de la communication, par exemple le fait que le récepteur ait une certaine connaissance des préférences, opinions, de la personnalité, des émotions, etc. de son interlocuteur, les stratégies pragmatiques, relatives à la fonction de chacun des actes de langage produits par les locuteurs, les stratégies sémantiques, lesquelles tiennent compte de la signification et du contenu du message véhiculé, les stratégies schématiques, se centrant sur la compréhension des règles d'organisation du type de discours dans lequel l'individu est impliqué, ainsi que

⁹ *Étape 1 : Acte d'expression*, où l'état mental de A est reconstruit par B, en prenant appui sur l'acte locutoire de A; *Étape 2 : Signification du locuteur*, où B reconstruit les intentions communicatives de A, y compris dans le cas des actes de langage indirects; *Étape 3 : Effet communicatif*, consistant en deux processus : (a) *l'attribution*, où B attribue à A des croyances ou des intentions et (b) *l'ajustement*, où l'opinion de B par rapport au sujet de la conversation est altéré par une affirmation de A; *Étape 4 : Réaction*, où B produit des intentions qu'il véhiculera à travers la réponse qu'il formulera; *Étape 5 : Réponse*, où B produit une réponse.

¹⁰ Nous reviendrons sur le concept de *stratégie* plus loin.

¹¹ utilisées pour produire ou comprendre des structures qui s'organisent autour de règles de grammaire

les stratégies stylistiques ou rhétoriques, selon lesquelles l'accent est mis sur la manière de dire les choses pour produire l'effet souhaité (Van Dijk et Kintsch, 1983; Van Dijk, 1984).

De manière plus générale, Vygotski distingue les processus complexes, tels la reconnaissance, la différenciation, le choix, l'association et le jugement, des processus inférieurs ou élémentaires (Vygotski, 2014). Les processus supérieurs ont la particularité de s'interposer entre le stimulus et la réponse. Toutefois, il s'avère qu'une réaction par nature complexe peut, avec le temps, se déployer sous la forme d'une réaction réflexe, et donc sous la forme d'un processus inférieur de pensée. Vygotski donne à ce propos l'exemple de l'attention volontaire et de l'attention involontaire (Vygotski, 2014). De ce fait, tout processus inférieur de la pensée devrait être analysé selon qu'il a connu un développement et donc en association avec les processus supérieurs de la pensée, du fait qu'il a d'abord été mobilisé sous une forme complexe (Vygotski, 2014). Retenons qu'un processus cognitif peut donc être mobilisé de manière consciente ou inconsciente.

Vygotski propose de ce fait une analyse génétique-conditionnelle des processus cognitifs mobilisés par un individu donné. De ce point de vue, tout processus doit être abordé par rapport notamment aux causes et aux conditions de son émergence. Il s'intéresse par-là à la genèse du processus cognitif, tentant de retracer entre autres les formes qu'il aurait pu prendre auparavant. Une telle analyse s'éloigne de la stricte manifestation extérieure du processus cognitif, pour se préoccuper de ce qui entoure et oriente la mobilisation de tel ou tel processus cognitif (Vygotski, 2014). Il s'agit là d'une considération importante. Vygotski mentionne à ce propos que deux actions peuvent être par nature différentes, ou avoir une origine différente, alors qu'elles sont en tous points identiques vues de l'extérieur (Vygotski, 2014).

Dans cet ordre d'idées, il s'agira pour nous également de déterminer la source, dans le monde extérieur, du processus cognitif mobilisé par l'un, en ce que l'autre avec qui il interagit puisse en être à l'origine, entre autres parce qu'il met à sa disposition des outils ou qu'il lui communique certaines informations. Dans cet ordre d'idées, Wertsch aborde le fonctionnement mental au sens où tout ce qui se produit dans l'esprit d'un individu tient sa source des processus déployés dans l'acte de communication, d'un point de vue donc social (Wertsch, 1991).

Dans cette optique, Vygotski admet que l'outil psychologique, ou la médiation, transmise dans notre cas d'un individu à un autre, constitue le « facteur fonctionnellement déterminant de tout le processus constitutif de l'acte instrumental » (Vygotski, 2014, p. 570). En ce sens, la prise en compte par le sujet d'objets différents, dans sa tentative de mémorisation, soit des mots ou des formes géométriques (deux stimuli distincts), va orienter différemment tout le processus par lequel il va passer (Vygotski, 2014), d'où l'intérêt de prendre en compte l'intervention conduite par l'interlocuteur à l'attention du sujet. Vygotski avance pour principe général de fonctionnement que le signe et la manière de l'utiliser sont ce qui détermine le fonctionnement de tout processus (Vygotski, 2014). Bien que Vygotski se centre sur le signe médiateur, nous nous permettons d'extrapoler ce principe à tout type de médiation transmise dans l'acte de communication, les mots ne constituant pas, nous le pensons, le seul moyen par lequel l'individu organise ses pensées.

Wertsch, au lieu d'employer le terme *cognition*, préfère quant à lui utiliser le concept de *mind*, car selon lui, l'« esprit » s'étendrait à l'extérieur de l'individu lui-même. En contrepartie, la cognition se restreindrait aux limites de l'individuel, en ce qu'on serait portés à associer le terme au cerveau humain (Wertsch, 1991). De ce fait, « the terms mind and mental action can appropriately be predicated of dyads and larger groups as well as individuals¹² » (Wertsch, 1991, p. 14). Il ne nous apparaît toutefois pas évident que le choix d'un terme ou d'un autre puisse ainsi nous éloigner ou nous rapprocher d'une analyse qui se pencherait également sur l'aspect social et culturel de l'activité cognitive. De ce fait, plutôt que de sélectionner l'un ou l'autre des *processus cognitifs* ou des *processus de l'esprit* (en référence à l'emploi du terme anglais *mind*), nous préférons adjoindre à la locution *processus cognitifs* le qualificatif *médiés*. Nous verrons ultérieurement de quoi il en retourne. On remarque que Vygotski emploie quant à lui l'expression *processus de pensée* pour traiter des *processus psychiques* (Vygotski, 2014). Nous utiliserons plutôt l'expression *processus cognitifs* pour dénommer cette même réalité.

¹² Les termes *esprit* et *action mentale* peuvent être associés à des dyades ou à des groupes plus nombreux, autant qu'à l'individu seul.

Tout cela nous amène en outre à aborder la *médiation* en concomitance avec le concept de *processus cognitifs*. À ce propos, Wertsch mentionne que « the mental functioning is viewed as being shaped or even defined by the mediational means it employs to carry out a task¹³ » (Wertsch, 1991, p. 14-15).

Dans le cadre de notre recherche, nous aborderons ainsi les *processus cognitifs* comme étant **des dispositifs par le biais desquels s'actualisent les fonctions psychiques supérieures participant au traitement cognitif des informations, c'est-à-dire à la construction de significations, cela étant orienté vers l'atteinte d'un but, consistant, par exemple, à réaliser un nouvel apprentissage**. L'attention, la mémoire, le raisonnement, etc. constituent autant de fonctions mentales (ou psychiques) supérieures (Wertsch, 1991). C'est la définition que nous retiendrons dans le cadre de notre mémoire. Le traitement de l'information englobe en outre l'acquisition et l'organisation des contenus, donc les actions menées par le sujet pour y arriver, ainsi que les éléments de contenus ou concepts en eux-mêmes. L'emploi du terme *dispositif* renvoie à la définition de la *cognition*, telle que développée par Le Ny. Selon la précédente définition, il est également dit que les opérations sont orientées vers l'atteinte d'un résultat, ce dont nous avons tenu compte en précisant que le traitement des informations visait une finalité.

Il s'avère que nous retrouvons dans la littérature plusieurs occurrences également du terme *stratégie*. Étant donné que le concept de *processus cognitif* semble englober celui de *stratégie cognitive*, il convient alors de définir le concept de *stratégie*. Force nous a été de constater au fil de nos lectures que, bien que les deux concepts soient apparentés, une distinction a été établie notamment par Van Dijk et Kintsch (1983), ce sur quoi nous nous pencherons. Nous effleurerons par la suite les notions de *stratégies cognitives*, de *stratégies d'apprentissage* et de *stratégies langagières*.

La notion de *stratégie* a été définie comme étant le résultat d'un processus mental (ou cognitif), lequel suppose la prise en compte de plusieurs informations, notamment des

¹³ Le fonctionnement mental est perçu comme étant défini par les apports de médiations qui sont utilisés pour résoudre une tâche.

informations sur les habiletés que possède celui qui le déploie, à propos du contexte ou des possibles conséquences des actions à mener, etc. (Van Dijk et Kintsch, 1983). Elle consiste en l'occurrence en une représentation globale que se construit le sujet des significations qui sont associées à l'atteinte de cet objectif (Van Dijk et Kintsch, 1983). En ce sens, l'individu se verra consciemment contrôler son activité, dans sa globalité, et donc faire des choix d'actions spécifiques, de sorte qu'elles respectent le style caractéristique qu'il souhaite donner à son activité. Il peut s'agir, par exemple, de conduire des actions qui sont les plus efficaces possible, qui sont les moins coûteuses en temps, etc. (Van Dijk et Kintsch, 1983).

« As soon as this mental process is consciously controlled, orderly, such that each mental step yields the information necessary for the next mental step, we may also speak of mental strategies¹⁴ » (Van Dijk et Kintsch, 1983, p. 69). En ce sens, les stratégies cognitives sont par nature conscientes, alors qu'elles organisent les actions de l'individu de manière à ce qu'il puisse atteindre les buts qu'il s'est donnés par rapport à la résolution d'un problème donné. Elles exercent de ce fait un contrôle sur les actions à mener. Par exemple, il pourrait s'agir pour le sujet de prendre en compte l'objectif poursuivi ou encore de déterminer les différentes étapes par lesquelles l'atteinte du but sera possible (Van Dijk et Kintsch, 1983).

Alors que les processus cognitifs vont permettre à l'individu de rassembler l'information dont il a besoin et de la traiter, les stratégies vont quant à elles l'amener à évaluer ses options et à sélectionner celles qui lui semblent les plus pertinentes. Pour notre part, nous considérerons que les stratégies cognitives constituent en elles-mêmes des processus cognitifs, notamment de contrôle et d'ajustement conscients. En cela, nous sommes d'ailleurs portée à associer le concept de *stratégie cognitive* à celui des *processus cognitifs contrôlants*. À noter toutefois que, parmi les processus cognitifs censés contrôler la régulation, il est fait mention du contrôle dynamique de l'attention, selon lequel le sujet n'a pas à prendre conscience des éléments qui sont sous contrôle dynamique. En cela notamment, les stratégies cognitives, forcément conscientes, et les processus cognitifs contrôlants, diffèrent.

¹⁴ Aussitôt que le processus de pensée est contrôlé consciemment, permettant de conserver l'information afin de passer à l'étape suivante, il y a lieu de parler de stratégie mentale.

Les stratégies d'apprentissage sont définies par Viau comme étant des « moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif » (Viau, 2009, p. 55). Viau (2009) tient compte de la dimension *contrôle*, notamment en intégrant les stratégies d'apprentissage métacognitives et les stratégies de gestion de l'apprentissage. À noter que la classification de Viau tient compte de stratégies cognitives relatives à l'apprentissage, mais aussi de stratégies métacognitives, de stratégies de gestion de l'apprentissage et de stratégies affectives, autant de dimensions qu'il importe de prendre en compte. Les stratégies d'apprentissage proposées par Viau (2009) rejoignent ainsi, pour la plupart, les processus cognitifs pour lesquels nous allons dresser une liste. À l'exception des stratégies de gestion, nous retrouvons toutes les stratégies préalablement nommées dans la classification proposée par Buysse (2012) sur laquelle nous reviendrons. Nous proposons maintenant au lecteur un aperçu de ces stratégies d'apprentissage, telles qu'elles ont été explicitées par Rolland Viau (2009).

Chez Viau, on dénombre diverses stratégies cognitives : les *stratégies liées aux connaissances déclaratives* (de répétition, d'élaboration et d'organisation), les *stratégies liées aux connaissances conditionnelles* (de généralisation, de discrimination) et les *stratégies liées aux connaissances procédurales* (de compilation) (Viau, 2009).

Les stratégies métacognitives abordées chez Viau sont très près de quelques-uns des processus cognitifs contrôlants. Les stratégies métacognitives font référence entre autres aux stratégies de planification ou d'autoévaluation (Viau, 2009). Les processus cognitifs contrôlants renvoient aux processus par le biais desquels le sujet contrôle son processus de régulation. Il peut s'agir de la fixation d'objectifs, du contrôle de la démarche ou encore de l'évaluation (Buysse, 2012). Les stratégies métacognitives rejoignent donc, par exemple, l'*entrée en matière*, en tant que stratégie de planification, le *monitoring*, en tant que stratégie d'ajustement, et l'*évaluation*, en tant que stratégie de régulation ou d'autoévaluation (Buysse, 2012). La fixation d'objectifs, se situant à l'étape de planification, se retrouve plutôt du côté des processus cognitifs structurants, du fait que les objectifs, lorsqu'ils sont pris en compte, structurent d'emblée le déroulement de la régulation. Toutefois, lorsque l'individu s'y réfère pour évaluer ses actions, il est plutôt dans une posture où il contrôle son agir (Buysse, 2012).

En ce qui concerne les stratégies affectives, on retrouve chez Viau (2009) les *stratégies d'éveil et de maintien de la motivation*, les *stratégies de maintien de la concentration* et les *stratégies de contrôle de l'anxiété*. La *motivation* et le *contrôle attentionnel*, en tant que processus cognitifs contrôlants (Buisse, 2012), rejoignent les deux premiers volets des stratégies nommées. Tout ce qui a trait aux émotions ressenties et au jugement posé sur celles-ci par le sujet, qu'il s'agisse de l'anxiété ou de toute autre émotion, sera classé dans la catégorie des processus cognitifs structurant la régulation (Buisse, 2012).

Nous référons le lecteur aux travaux de Viau (2009) pour de plus amples informations sur les stratégies d'apprentissage, étant donné que nous n'emploierons pas cette classification à des fins d'analyse. À noter cependant que nous ne restreindrons pas notre analyse aux stratégies cognitives à proprement parler, mais que nous considérerons également celles du type métacognitif, de même que les stratégies affectives. Effectivement, nous avons vu qu'elles s'intégraient à différentes classes des processus cognitifs, selon la catégorisation proposée par Buisse (2012).

3.3.1 Processus cognitifs médiés (ou processus cognitifs médiateurs)

Tout processus cognitif doit aussi être perçu comme une restructuration des fonctions psychiques du sujet, « générées au départ par des interventions formatives médiatisant le processus » (Buisse et Vanhulle, 2009, paragr. 9). En cela, nous pourrions considérer tout processus cognitif comme étant médiatisé par des interventions extérieures. La médiation est d'une part d'ordre extrinsèque, en ce qu'elle constitue un médium d'intervention (Lenoir, 1996; Lenoir, 2009). Elle est d'autre part intrinsèque, agissant sur l'action cognitive du sujet (Lenoir, 2009). Lenoir affirme ainsi qu'il existe des « processus médiateurs intrinsèques » (Lenoir, 2009, p. 23). Dans le cadre de notre recherche, nous analyserons donc les médiations en tant qu'outils mis à la disposition du sujet par l'intervention d'autrui et qui modifient les processus cognitifs qu'il mobilise. Nous nous intéressons ainsi aux processus mobilisés par l'un des participants au dialogue, en ce qu'ils influencent ceux que déploie l'autre participant, puis inversement.

Considérant cela, il nous faut voir si l'emploi du terme *médiatisation* et de l'adjectif *médiatisé* convient. Le terme *médié* apparaît quant à lui de plus en plus fréquemment dans la littérature (Rézeau, 2002).

Rézeau définit la *médiatisation* comme un « processus de didactisation avec instruments » (Rézeau, 2002, paragr. 30), processus qu'il conviendrait donc à l'enseignant ou au formateur de mettre en œuvre. Il semblerait ainsi que l'enseignant agisse comme médiatisateur, alors que les instruments qu'il met à disposition de l'élève sont quant à eux médiateurs (Rézeau, 2002, paragr. 41) de l'activité cognitive de l'apprenant. L'adjectif qu'il conviendrait d'employer dans le cadre de notre recherche serait donc plutôt *médié*, étant donné que nous nous centrerons sur le discours, en ce qu'il constitue lui-même un instrument modifiant la pensée d'un sujet. Qui plus est, nous souhaitons voir en quoi deux locuteurs impliqués dans une relation symétrique s'influencent mutuellement, ce qui implique de nous éloigner du concept de *médiatisation*, puisque ni l'un ni l'autre de ces locuteurs n'adopte une posture de didacticien.

En somme, les *processus cognitifs médiés* renvoient aux **dispositifs mentaux influencés par les apports de médiations et par le biais desquels s'actualisent les fonctions psychiques supérieures participant au traitement cognitif des informations, ce traitement visant un résultat déterminé.**

3.3.2 Internalisation et externalisation des processus cognitifs

Vygotski fait référence à l'internalisation en ces termes : « the internal reconstruction of an external operation¹⁵ » (Vygotsky, 1978, p. 56). Vygotski disait, à propos de l'internalisation des fonctions psychiques supérieures, que :

An operation that initially represents an external activity is reconstructed and begins to occur internally. [...] An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice : first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (interpsychological), and then *inside* the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the

¹⁵ la reconstruction interne d'une opération externe

formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals¹⁶. (Vygotski, 1978, p. 56-57)

Vygotski donne à ce propos l'exemple de l'enfant qui, après avoir tenté d'empoigner un objet sans succès, procède de la même manière devant l'adulte qui l'observe. Ce dernier comprend alors ce que l'enfant cherche à faire et lui vient en aide en lui tendant l'objet en question. Elle donne alors au mouvement de l'enfant un sens indicatif (Vygotski, 2014). Cette signification aura donc d'abord un sens à l'extérieur de l'enfant, uniquement pour l'adulte qui interagit avec lui. Par la suite, le geste utilisé par l'enfant pour empoigner un objet qu'il ne peut atteindre lui servira à pointer cet objet pour l'adulte qui intervient auprès de lui. Il intériorisa alors lui-même le sens du mouvement produit, en ce qu'il constitue une indication de l'objet à atteindre. L'action conduite aura alors un sens dans l'intrapsychique du sujet (Vygotski, 2014). L'enfant se sera ainsi approprié le contenu « expérientiel » et « référentiel » (Buisse et Vanhulle, 2009, paragr. 19), au point où il sera possible pour lui de le mobiliser dans différents contextes, sans qu'il ne lui soit demandé de le faire et pour servir ses propres besoins.

Il est aussi dit que l'intériorisation d'un comportement exige d'abord l'imitation par le sujet du comportement de quelqu'un d'autre (Vygotski, 1978; Vygotski, 1997). « L'intériorisation n'est d'abord qu'importation en soi d'un comportement d'autrui imité, appropriation incomplète; puis elle donne lieu à une *croissance en dedans*, par où s'opère une appropriation intégrale » (Vygotski, 2014, p. 55).

Valsiner mentionne, à propos de l'internalisation, que :

Internalization is the process of analysis of externally existing semiotic materials and their synthesis in the novel form in the intra-psychological domain. [...] Internalization is always a

¹⁶ Une opération, qui représente de prime abord une activité externe, est reconstruite et commence à se produire intérieurement. Un processus interpersonnel est transformé en un processus intrapersonnel. Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : une première fois au niveau social, et plus tard au niveau individuel; en premier entre les individus (interpsychologique), et ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique). Cela s'applique à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la construction de concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur origine des relations interpersonnelles entre les individus.

constructive process, turning the external material into an internally different form¹⁷. (Valsiner, 2007, p. 340)

Cela renvoie en outre au concept de *médiation sémiotique* et à la reconstruction interne par le sujet du matériel sémiotique puisé dans l'environnement.

Il y aurait tout lieu également de parler d'une part de *processus cognitifs internalisés*, mais aussi d'autre part, de *processus cognitifs externalisés*, externalisés dans notre cas par le biais du discours. De manière générale, il est dit que :

La personne interagissant avec l'environnement « internalise » une partie [des signes que met à sa disposition l'environnement] - ils trouvent ainsi une forme de traduction mentale. Symétriquement, des dynamiques mentales trouvent une forme de traduction dans le monde lorsqu'elles sont externalisées, par le discours, le geste, les mouvements du corps, l'usage d'objets, etc.¹⁸ (Zittoun, 2014, p. 238)

Pour Bakhtine, l'expression est constituée effectivement de deux facettes : « *le contenu (intérieur)* et son *objectivation extérieure* pour autrui (ou bien encore pour soi-même) » (1977, p. 121). Ce qui est extérieur à l'individu constituerait en l'occurrence un moyen d'expression de l'esprit (Bakhtine, 1977). Le discours serait, en ce sens, le produit d'une externalisation. Il ajoute que « le contenu à exprimer peut se constituer et exister en dehors de l'expression, qu'il commence à exister sous une forme donnée, pour passer ensuite à une autre forme » (Bakhtine, 1977, p. 121). En cela, le contenu intérieur se voudrait être différent de son externalisation par le discours. Le discours est ainsi considéré comme un reflet des réélaborations qui s'effectuent dans l'esprit de l'apprenant (Buisse et Vanhulle, 2009), ce qui permet un éclairage sur les processus cognitifs qu'il mobilise. Buisse et Vanhulle mentionnent en outre à ce propos que :

[L]e discours reflète ainsi des mécanismes psychologiques de régulation externes et internes, variables également, à partir desquels le sujet restructure sa compréhension des buts qu'il poursuit, ajuste ses actions, reconfigure sa perception des événements, contrôle ses affects, etc. (Buisse et Vanhulle, 2009, paragr. 36)

¹⁷ L'internalisation est le processus par lequel le sujet analyse le matériel sémiotique extérieur à lui et le transforme en une nouvelle forme dans le domaine intrapsychologique. L'internalisation est toujours un processus constructif, par lequel le sujet fait passer le matériel se trouvant à l'extérieur de lui en une nouvelle forme à l'intérieur.

¹⁸ Zittoun se fonde ici sur Valsiner (2007) et Vygotski (1997).

Comme le discours se voit ainsi refléter les mécanismes psychologiques d'un individu, il y a bien lieu de traiter d'externalisation des processus cognitifs, externalisation de ces processus par le biais entre autres du discours. Pour les besoins de la présente recherche, nous traiterons strictement de l'externalisation par le discours. Nous allons donc analyser, dans le cadre de notre recherche, ce qui se trouve en deçà de ce qui est verbalisé par l'un et l'autre des locuteurs au cours d'un échange, ce qui nécessite certes de travailler sur le produit externalisé de leurs réflexions, et donc d'analyser les énoncés produits par les locuteurs.

D'après ce qui a été mentionné précédemment, l'*externalisation* consiste, en somme, en la traduction des dynamiques mentales, et donc des processus cognitifs, en des formes variées d'activité¹⁹ (Zittoun, 2014, p. 238). Valsiner définit ainsi ce concept :

Externalization is the process of analysis of intra-psychologically existing (subjective) personal-cultural materials during their transposition from inside to outside of the person, and the modification of the external environment as a form of new synthesis of these materials²⁰. (Valsiner, 2007, p. 340)

Les représentations mentales du sujet, traduites dans le monde extérieur à celui-ci, sont donc différentes de ce en quoi consiste le matériel intrapsychologique dont il dispose. Le processus d'externalisation se solderait donc par une reconstruction du matériel interne au sujet en une forme différente à l'extérieur de celui-ci. On ne pourrait donc dire que le discours reflète à proprement parler l'activité cognitive. En ce sens, ce qui se produit à l'extérieur du sujet résulte en une construction, tout comme c'est le cas du processus d'internalisation, par lequel l'individu reconstruit les éléments qui ont d'abord été extérieurs à lui en les intégrant à ses propres structures cognitives (Valsiner, 2007). En cela, les processus d'internalisation et d'externalisation sont complémentaires.

Nous référant aux propos rapportés par Zittoun, nous retenons de l'*externalisation* qu'il s'agit donc d'un processus qui suscite la traduction dans le monde des dynamiques mentales mobilisées par le sujet (Zittoun, 2014). Les dynamiques mentales se traduisent en outre dans

¹⁹ Zittoun se fonde ici sur Valsiner (2007) et Vygotski (1997).

²⁰ L'externalisation est le processus d'analyse du matériel intrapersonnel ou intrapsychologique durant leur transposition de l'intérieur vers l'extérieur de la personne, et sa modification dans l'environnement extérieur, en ce qu'il constitue une nouvelle synthèse.

le monde par l'action du sujet sur son environnement. De ces définitions, nous retenons d'ailleurs que l'externalisation du matériel subjectif dont dispose l'individu implique une transformation de l'environnement extérieur au sujet. Dans cette optique, nous allons considérer que tout interlocuteur à qui s'adresse le discours est partie prenante de l'environnement extérieur sur qui agit le discours. De ce fait, nous voulons voir l'effet que produit le discours, et plus particulièrement ce qui l'organise au plan cognitif, sur le récepteur du message, du fait de l'internalisation qui s'en suivra pour ce dernier. C'est en cela que nous pourrions déterminer qu'il y aura effectivement eu traduction dans le monde extérieur des dynamiques mentales propres à un sujet.

Nous retiendrons donc de l'*externalisation* qu'elle consiste en une transposition du matériel cognitif interne au sujet à travers l'environnement extérieur de celui-ci, et ce, en modifiant cet environnement. Elle peut prendre différentes formes, qu'il s'agisse de l'utilisation d'objets, de mouvements du corps ou de la mise en discours.

Nous avons préféré l'emploi du terme *transposition* à celui de *traduction*, car il nous a semblé que le fait de « transposer » un élément d'un endroit à un autre suggère qu'il y ait adaptation du matériel aux caractéristiques de l'environnement qui le reçoit. De ce fait, ce terme permet de rendre compte du fait que ce qui a subi une externalisation n'est pas en tout point identique au matériel d'origine. En contrepartie, une *traduction* suppose que le matériel traduit soit identique, ou quasi identique, au matériel d'origine. Nous ne partageons pas cette conception de ce qui constitue le produit d'une externalisation parce qu'il est effectivement mentionné, chez Valsiner, que le contenu externalisé subit une nouvelle synthèse dans l'environnement extérieur du sujet (Valsiner, 2007).

Pour cette recherche, nous traiterons de l'internalisation et de l'externalisation comme d'une **transposition, de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur, du matériel interpsychique et intrapsychique en une nouvelle forme.**

3.3.3 Concepts fondamentaux retenus et définitions

Pour les besoins de la présente recherche, nous retenons quelques concepts fondamentaux que nous avons précédemment définis : topique, énoncé, macrotopique, médiation, médiation sémiotique, médiation cognitive, processus cognitifs, processus cognitifs médiés, internalisation et externalisation. Rappelons les définitions de chacun.

Le *topique* renvoie au sujet à propos duquel une information est donnée dans un énoncé. Le *macrotopique* réfère au thème qui transcende l'ensemble du discours. C'est d'ailleurs ce qui nous permet d'établir les limites de ce qu'on nomme la séquence thématique. Lorsque le macrotopique change, nous considérons qu'une nouvelle séquence débute. L'*énoncé* fait référence, dans le cadre de la présente recherche, à une unité du discours comportant un topique donné.

La *médiation* consiste en un outil psychologique, puisé dans l'environnement culturel du sujet et qui sert d'intermédiaire entre lui et un objet de connaissance, lequel permet au sujet d'intérioriser cet objet, en même temps que l'est également l'outil lui-même.

La *médiation sémiotique* consiste en un ensemble de signes culturellement déterminés (qu'ils soient linguistiques ou autres) échangés dans l'acte de communication et à partir desquels le sujet élabore une signification; la médiation sémiotique sert en outre d'intermédiaire entre un sujet et un objet de connaissance et vise à permettre au sujet d'intérioriser cet objet, en même temps que l'est également la médiation elle-même.

La *médiation cognitive* réfère aux concepts ou procédures, puisés par le sujet dans l'environnement culturel à travers l'acte de communication, et qui, en étant intériorisés, permettent l'acquisition (ou la reconstruction) par le sujet d'autres concepts et procédures.

Les *processus cognitifs* consistent en des dispositifs par le biais desquels s'actualisent les fonctions psychiques supérieures participant au traitement cognitif des informations, c'est-à-dire à la construction de significations, cela étant orienté vers l'atteinte d'un but, consistant par exemple à réaliser un nouvel apprentissage

Les *processus cognitifs médiés* renvoient plus spécifiquement aux dispositifs mentaux influencés par les apports de médiations et par le biais desquels s'actualisent les fonctions psychiques supérieures participant au traitement cognitif des informations, ce traitement visant un résultat déterminé.

L'internalisation et l'externalisation consistent chacun en une transposition, de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur, du matériel interpsychique et intrapsychique en une nouvelle forme.

Nous allons maintenant aborder les différentes méthodologies permettant d'analyser le dialogue. Nous verrons ce que nous pouvons retenir de chacune, de même que nous expliquerons pourquoi il nous faut développer un nouveau dispositif.

4 Présentation des méthodologies existantes

4.1 Introduction

Suite à la présentation que nous venons de réaliser des différents concepts à l'étude, nous souhaitons donc maintenant survoler ce qui existe actuellement en tant que méthodologies qu'il est possible d'utiliser pour analyser le dialogue. Nous appuyant sur les critères préalablement établis, nous verrons en quoi nous nous inspirons des travaux ci-dessous exposés ou en quoi nous nous en éloignons, de manière à proposer enfin un dispositif d'analyse différent, en tout ou en partie, de ceux qui auront été décrits.

Nous verrons d'abord en quoi consiste l'analyse du discours. Nous nous intéresserons particulièrement aux travaux de Gighlione, Landré, Bromberg et Molette (1998), ainsi qu'à ceux de Seignour (2011) ayant tous deux utilisé le logiciel d'analyse *Tropes* que nous nous proposons d'employer également.

Nous verrons que, depuis Piaget, certains se sont intéressés à l'analyse du discours pour déceler des raisonnements au plan cognitif, d'un point de vue d'abord non dialogique. Nous verrons que quelques chercheurs (Bloom, 1998; Donaldson, 2006; French, 1988; Hood, Bloom et Brainerd, 1979; Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007; McCabe et Peterson, 1985) se sont centrés sur le discours d'enfants, dans l'optique de déterminer les raisonnements qu'ils ont mobilisés et donc d'interpréter la compréhension de ceux-ci entre autres des notions de progression chronologique et de relation de cause à effet.

Ce n'est que par la suite que nous poserons un regard sur le dialogue à proprement parler, quoique Piaget, par les entretiens cliniques qu'il a réalisés, s'y soit déjà lui-même intéressé (Trognon et Coulon, 2001). Nous nous pencherons ensuite sur quelques études menées dans le domaine de l'analyse conversationnelle (Joulain, 1990; Selleri et Carugati, 1999), puis sur certaines visant à interpréter le dialogue entre deux locuteurs et employant pour y arriver la

logique interlocutoire (Ailincai, 2007; Auriac-Slusarczyk, 2010; Brixhe, 1999; Fiema, 2015; Gilly-Deblieux, 1999)²¹.

Les recherches menées en logique interlocutoire nous amèneront, au-delà du volet linguistique, à considérer l'aspect cognitif inhérent à l'interaction, et plus précisément à voir comment une cognition commune s'élabore pendant l'interaction entre des locuteurs (Trognon, 2003). D'autres travaux ont poursuivi le même objectif en employant pour ce faire d'autres cadres d'analyse, proches tout de même de ce en quoi consiste la logique interlocutoire (Bontaz et Gilly, 1999; Findji, Ruel et Pêcheux, 1999; Franceschelli et Weil-Barais, 1999; Hudelot, 1999; Labrell, Bergonnier-Dupuy et Deleau, 1999; Laugaa et Brossard, 1999; Roux, 1999; Verba, 1999). Nous verrons de quoi il en retourne. Ce sont ces travaux et ceux menés en logique interlocutoire qui se rapprochent le plus de l'analyse des processus cognitifs que nous souhaitons réaliser, ceux-ci étant mobilisés et analysés à travers le dialogue. Les chercheurs à l'origine de ces travaux ont aussi considéré l'effet des propos tenus par un locuteur sur le discours d'un autre, ce que nous ferons également.

Un détour vers l'ouvrage de Bres, Nowaskowska, Sarale et Sarrazin (2012) sera nécessaire. Les chercheurs qui y ont contribué ont tenté, par l'analyse de quelques marques linguistiques tirées d'un dialogue, de déceler la présence du propos d'un locuteur dans celui de son interlocuteur. De cette façon, nous verrons comment ceux-ci ont aussi considéré l'effet ou l'influence d'un locuteur sur celui à qui il s'adresse.

Nous nous appuierons sur les travaux de Buysse et de Vanhulle (2009), afin de voir comment ceux-ci ont orchestré à la fois une analyse en termes de processus cognitifs et une analyse du discours. C'est aussi en nous inspirant de leurs travaux que nous mettrons sur pied une double analyse dans le cadre de la présente recherche.

²¹ Voir également Laux, Trognon et Batt, 2008; Marro-Clément, Trognon et Perret-Clermont, 1999; Mazzoleni, Miazza, Zanetti et Galimberti, 2009; Roux, 2003; Sorsana, 1999; Sorsana, 2003; Sorsana, Guizard et Trognon, 2013; Trognon et Batt, 2003; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont et Marro, 2006; Trognon et Saint-Dizier, 1999; Trognon, Saint-Dizier et Grossen, 1999; Trognon, Sorsana, Batt et Longin, 2008

Nous nous référerons enfin aux travaux de Buysse (2012), qui a proposé une catégorisation des processus cognitifs mobilisés dans la démarche de régulation d'un individu en interaction avec un artefact culturel. Comme nous analyserons le dialogue entre deux locuteurs, nous adapterons l'étude des processus cognitifs à ce type d'interaction en modifiant cette approche.

4.2 Analyse du discours

L'analyse du discours est le plus souvent associée au domaine de la linguistique (Mazière, 2015), bien qu'elle serve la cause d'autres disciplines, notamment celle des sciences humaines et sociales (Keller, 2007). L'analyse du discours a émergé en France dans les années 1960 (Guilhaumou, 2007; Maingueneau, 2012; Mazière, 2015). « C'est d'ailleurs Harris qui est l'inventeur du label 'analyse du discours'. Pour lui, 'discourse' désigne des unités de taille supérieure à la phrase et, en structuraliste, il utilise 'analyse' dans son sens étymologique, celui d'une décomposition » (Maingueneau, 2012, paragr. 4), décomposition en unités hiérarchisées (Maingueneau, 2012). Alors que la linguistique descriptive se restreint à la phrase et à ses composantes, l'analyse du discours nous informe sur la construction de ce discours (Mazière, 2015).

L'analyse du discours prend en compte les énonciateurs et leurs positions, les anaphores²², le temps, l'espace, les croyances, etc. (Mazière, 2015). De cette façon, l'analyse du discours ne se restreint pas à une analyse de contenu, pas plus qu'elle ne se préoccupe d'un sens inhérent aux mots et qui serait présent avant leur mise en discours (Mazière, 2015). C'est plutôt l'organisation des mots dans le discours, leur agencement, qui intéresse les analystes du discours. Par ailleurs, le discours ne peut être analysé d'un strict point de vue individuel, bien que l'analyse du discours se centre particulièrement sur l'usage de la langue par un sujet parlant (Mazière, 2015). Au contraire, « [i]l est la manifestation attestée d'une surdétermination collective de la parole individuelle » (Mazière, 2015, p. 9). Effectivement,

²² En linguistique, l'anaphore consiste en « un composant syntaxique de l'énoncé qui fonctionne comme annonce ou reprise contextuelle d'un groupe dont il est la 'pro-forme' » (Quentin-Maurer, s.d., s.p.). Il y a « les **anaphores pronominales** (pronoms personnels, relatifs, possessifs, démonstratifs et réfléchis et l'ensemble vide) qui assurent généralement la fonction de reprise et les **anaphores nominales** qui sont composées de syntagmes nominaux divers » (Bronckart, 2000, p. 241).

l'analyse du discours impose de considérer les conditions de production de ce discours et le contexte dans lequel il s'inscrit (Mazière, 2015), ce qui implique de prendre en compte les individus qui en font partie et donc, la plupart du temps, le ou les destinataire(s) du message. De cette façon, on en vient à considérer également les travaux d'Austin en analyse du discours, lui qui a élaboré une typologie des actes de langage (Austin, 1975). Il a ainsi ouvert sur l'action du sujet par le langage et a donc élaboré sur les forces illocutoires du discours ou sur sa visée performative (Mazière, 2015). Les recherches portant sur la logique interlocutoire ont par ailleurs tiré profit de cette typologie concernant les actes de langage pour élaborer leur dispositif d'analyse, tenant compte de la visée d'influence de tout acte de langage sur le destinataire ou sa visée performative. Cela ne nous amène guère à prendre en compte l'effet produit effectivement sur l'interlocuteur. Un acte d'énonciation pourrait en effet être produit dans un but précis, mais le locuteur l'ayant prononcé pourrait ne pas voir se réaliser ses intentions. Procéder à une analyse de discours en nous centrant sur la force illocutoire des énoncés prononcés ne nous apparaît donc pas suffisant pour déceler les jeux d'influence d'un locuteur sur un autre à travers un dialogue.

Les travaux d'Harris (1969), de même que ceux de Dubois (1969), de Pêcheux (1969) et de Foucault (1969) constituent des contributions majeures à ce en quoi consiste aujourd'hui l'analyse du discours. Les travaux d'Harris ont tenté d'établir des relations entre les discours et des phénomènes historiques et sociaux, ces derniers se situant en extériorité au discours (Mainguenu, 2016). Ainsi, Harris a tenu compte du fait que tout discours est produit dans une situation donnée par un locuteur ou un groupe de locuteurs et qu'il peut de ce fait exister des corrélations formelles à l'intérieur de discours produits dans des situations semblables (Harris, 1969). Ceux de Dubois ont considéré aussi la place du sujet parlant dans le texte, par le biais d'un ensemble d'indicateurs tels les déictiques, les marques de modalisation, etc. (Dubois, 1969). Dubois utilise d'ailleurs l'*énonciation* pour désigner « l'impact du sujet dans le texte » (Dubois, 1969, p. 103). On ne saurait passer outre les travaux de Pêcheux (1969), à l'origine de l'*analyse automatique du discours*. Pêcheux met notamment en évidence le fait que tout discours est produit dans des conditions, mais qu'il induit également une transformation de l'état initial dans lequel il a d'abord été émis (Pêcheux, 1969). Le discours d'un locuteur adressé à un autre modifierait ainsi l'état de l'émetteur et celui du récepteur

(Pêcheux, 1969). Cela s'avère constituer un postulat sur lequel nous prendrons d'ailleurs appui. Foucault (1969) a lui aussi mis l'accent sur l'aspect performatif de l'acte d'énonciation, en plus de montrer comment la réalité peut se constituer à travers celui-ci (Keller, 2007). Pêcheux décomposait le texte en ses différentes phrases et les regroupait en ensembles, tentant de cette manière de « révéler les processus idéologiques à l'œuvre dans le texte » (Maingueneau, 2012, paragr. 8). Foucault s'est pour sa part intéressé à l'émergence des savoirs à travers les pratiques langagières (Keller, 2007).

Maingueneau (2012), de même que Keller (2007), répartissent par ailleurs en différentes populations l'analyse du discours, telle qu'elle peut être réalisée. Maingueneau (2012) répartit en trois groupes les recherches ayant pour dessein d'analyser le discours. Keller élabore quant à lui cinq catégories pour en rendre compte. Nous verrons en quoi les catégories qu'ils ont tous deux élaborées se recoupent. Nous positionnerons la présente recherche à travers ces catégories d'analyse du discours.

Chez Maingueneau, le premier groupe comprend « les chercheurs dont la visée est d'ordre 'paraphilosophique' » (Maingueneau, 2012, paragr. 20). On regroupe dans cette catégorie la présence d'approches à caractère linguistique et celles d'approches ayant « une portée essentiellement critique et philosophique » (Maingueneau, 2012, paragr. 21), ou visant une *analyse critique du discours* (Keller, 2007, p. 290). « Le but de cette [dernière] approche est la critique des fonctionnements idéologiques des pratiques langagières, [...] souvent pour en élaborer des conseils pour une pratique discursive autre, plus consciente et 'purifiée' de ses implications idéologiques » (Keller, 2007, p. 290). Conformément à leur positionnement dans le domaine de l'analyse du discours, ces approches se centrent principalement sur le discours, sur ses constituants et leur organisation.

Dans le second groupe se retrouve l'analyse du discours comme « méthode qualitative », bien ancrée en sciences humaines et sociales et utilisée comme prétexte pour accéder à des « réalités hors du langage » (Maingueneau, 2012, paragr. 23). Le discours agit alors comme outil permettant d'étudier des corpus de données textuelles et de les interpréter (Keller, 2007; Maingueneau, 2012). Les recherches procédant en ce sens utilisent les cadres d'analyse qui sont propres à leur discipline, s'affairant généralement à identifier les mots-clés du corpus

pour en dégager les orientations principales (Keller, 2007). Keller aborde cette catégorie relevant de l'analyse du discours en termes de *linguistique du corpus*. Les analyses faisant partie de cette catégorie sont effectuées dans des champs disciplinaires variés et visent à « accéder à des 'réalités' hors du langage » (Maingueneau, 2012, paragr. 23). Maingueneau (2012) y voit une stricte analyse en termes de contenus, bien que la plupart des chercheurs procédant ainsi se réclament tout de même, selon lui, d'une approche discursive. Nous réaliserons pour notre part une analyse de contenu en termes de processus cognitifs, en nous préoccupant également de déterminer les topiques en présence dans le discours.

C'est par ailleurs dans cette même catégorie que l'on classe ce que Fallery et Rodhain (2007) nomment l'*analyse des données textuelles*, laquelle vise essentiellement à « découvrir l'information 'essentielle' contenue dans un texte » (Fallery et Rodhain, 2007, p. 1) et laquelle est souvent utilisée en méthodologie de recherche qualitative (Maingueneau, 2012). Ce type d'analyse se centre essentiellement sur la fonction référentielle du langage (Seignour, 2011). Par l'identification des mots-clés, l'analyse textuelle permettrait, par exemple, d'étudier les familles sémantiques à l'intérieur d'un débat public, de percevoir leur évolution à travers le temps et de détecter la présence de nouveaux concepts dans la situation de communication (Keller, 2007). Nous inspirant de cela, nous procéderons à l'identification des mots appartenant à une même famille sémantique, ce qui nous permettra de déterminer les univers de référence ou les thèmes abordés à travers le dialogue.

Il va sans dire toutefois que, selon Fallery et Rodhain (2007), l'*analyse des données textuelles* peut être réalisée en prenant elle-même appui sur différentes approches : **une approche lexicale, linguistique, thématique, ou encore selon une approche qui s'intéresse aux représentations mentales** que se construit l'individu (Fallery et Rodhain, 2007). De ce fait, on dépasserait généralement l'analyse de contenu à proprement parler en se penchant également sur la structuration des informations, sur les marques de modalité²³ employées,

²³ Les modalisateurs, ou marques de modalité, témoignent de la subjectivité du locuteur (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Pour Le Querler, la modalité consiste en « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996, p. 61).

sur le contexte dans lequel se situe l'énonciation et sur le destinataire impliqué, etc. (Fallery et Rodhain, 2007).

L'**approche lexicale** ne se préoccupe point de la structure grammaticale du discours. Elle se centre effectivement sur le lexique du texte, de manière à mettre en évidence des classes de mots ayant un sens proche les uns des autres, les mots entrant en opposition, etc. (Fallery et Rodhain, 2007). Ce type d'approche ne prend pas en compte le fait que le sens de deux énoncés puisse être différent selon l'ordre dans lequel apparaissent les mots qu'ils comportent, par exemple (Mazière, 2015). Deux énoncés peuvent ainsi avoir un sens différent, même s'ils présentent des mots du lexique équivalents. C'est précisément pour cette raison que cette approche ne nous apparaît pas suffisante pour analyser le discours. Il importe, selon nous, de considérer aussi la forme que prend le discours ou son organisation, ainsi que de déterminer les classes des mots employés.

L'**approche linguistique** prend en compte à la fois la cohérence référentielle, par l'analyse des substantifs renvoyant à des réalités extérieures au langage, et le contexte d'énonciation, qu'il est possible de déceler par l'analyse des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs, etc. (Fallery et Rodhain, 2007). De cette façon, on entrevoit, par exemple, le point de vue du locuteur et les jugements qu'il peut avoir par rapport à la situation dans laquelle il est impliqué (Fallery et Rodhain, 2007). C'est précisément ce type d'analyse du discours que nous allons mener. Effectivement, nous chercherons à identifier les classes de mots qui apparaissent dans le discours, chacune d'elles servant d'indicateur par rapport aux processus cognitifs qui sont mobilisés. Ainsi, les connecteurs pourraient, par exemple, montrer que le locuteur fait le lien entre des idées. Nous chercherons aussi à déterminer quels sont les topiques abordés par les locuteurs, par le repérage des mots s'y rapportant.

Dans cette lignée, l'analyse d'Andrieux (2005) a permis d'interpréter la manière dont le sujet étudié a vécu les antécédents qui l'ont mené à élaborer le projet d'entreprise qu'il propose, par l'étude des verbes en présence dans son discours, cela grâce au logiciel d'analyse sémantique *Tropes* (Andrieux, 2005; Fallery et Rodhain, 2007). *Tropes* permet en l'occurrence d'étudier notamment les marques de modalisation (p. ex. les connecteurs dont font d'ailleurs partie les verbes), en ce qu'elles traduisent l'activité cognitive du sujet (Fallery

et Rodhain, 2007). L'identification des classes de mots utilisés devrait ainsi nous amener à observer et à interpréter l'activité cognitive. L'étude de Saint-Germes (2008) a elle aussi employé le logiciel *Tropes* et a cherché à faire ressortir entre autres les propositions remarquables et les univers de référence, de même que les relations qu'ils entretiennent entre eux, de sorte de déceler les jugements en matière d'employabilité de consultants en ressources humaines (Saint-Germes, 2008). La détermination des univers de référence devrait nous conduire à identifier les topiques discutés ou échangés à travers le dialogue.

Notre objectif, rappelons-le, consiste certes à accéder à une réalité extérieure au langage, quoique perceptible tout de même par le biais du discours. Nous voulons en fait voir entre autres comment la pensée d'un locuteur transcende son discours, cela grâce à une fine analyse de ses propos. Il s'agira effectivement pour nous de déceler, par l'analyse de leur discours, les traces des processus cognitifs mobilisés par chacun des locuteurs. Pour ce faire, nous souhaitons tout de même procéder à une analyse qui s'éloignerait d'une analyse de contenu au sens classique, laquelle se centrerait essentiellement sur la fonction référentielle du discours (Seignour, 2011), pour nous orienter aussi vers une analyse linguistique qui tiendrait compte, pour reprendre les termes de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), de la visée « référentielle » du discours certes, mais aussi de sa visée « logifiante », de l'« expression de la subjectivité » et de la « gestion de l'interlocution » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 22). En ce sens, les travaux de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) ont traité à la fois du sens ainsi que de l'intention derrière tout acte d'énonciation (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Il s'agira pour nous de nous orienter en plus sur l'effet produit sur l'interlocuteur. Nous verrons ainsi comment la pensée de ce même locuteur transcende celle de son interlocuteur, par le biais de l'analyse du discours du second. Nous devons donc trouver une manière de déceler les jeux d'influence d'un locuteur sur l'autre ou d'associer leurs réflexions.

Nous nous inspirerons tout de même fortement de ce que Ghiglione et ses collaborateurs appellent *l'analyse cognitivo-discursive* (désormais *ACD*) (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 70) de manière à analyser le discours de chacun des locuteurs. « [L]'ACD est le fruit d'une fusion entre l'APD et l'APP [...]. En effet, l'APP s'est surtout intéressée à la logique du sujet, alors que l'APP s'est beaucoup intéressée à la logique du texte »

(Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 70). L'APD réfère ici à l'*analyse propositionnelle du discours* alors que l'APP renvoie à l'*analyse propositionnelle et prédicative* (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 70). La première dit que « le langage est constitué comme porteur des traces (d'indicateurs) des systèmes de représentation des locuteurs et des opérations cognitives sous-jacentes à toute activité de discours » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 65) et met ainsi l'accent sur le sujet lui-même. La seconde se centre sur les classes de mots prédicatives²⁴ présentes à l'intérieur d'un discours et à partir desquelles s'articulent, par exemple, les rapports cataphoriques²⁵ et anaphoriques (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998; Sfar, 2010). De surcroît, l'ACD tient compte entre autres des classes prédicatives, en ce qu'elles constituent elles-mêmes des indicateurs des opérations cognitives mobilisées par un locuteur.

Voyons maintenant concrètement en quoi les travaux de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), réalisés dans une visée cognitivo-discursive (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998), et ceux plus récents de Seigneur (2011), portant sur l'analyse textuelle de l'allocation d'un chef d'entreprise (Seigneur, 2011), sont susceptibles de nous éclairer. Cherchant nous-mêmes à prendre en compte les processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours, leurs recherches nous apparaissent pertinentes.

Reprenant les propos des uns et des autres, nous allons nous intéresser aux différentes catégories de mots servant l'une ou l'autre des fonctions relevées par Ghiglione et ses collaborateurs (1998). À ce propos, les « catégories verbales factives et statives [...], les modalisateurs et les connecteurs (joncteurs) qui servent à situer dans 'l'ici et maintenant' et les adjectifs objectifs » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 22), ainsi que, chez Seigneur (2011), les déictiques (pronoms personnels, démonstratifs, divers indicateurs

²⁴ « Le discours spécialisé, comme tout discours, comporte des prédicats spécifiques : il se construit à partir d'un ensemble de mots lexicaux (nom, adjectif, verbe, etc.) et grammaticaux (articles, pronoms personnels, déterminants démonstratifs, etc.) » (Sfar, 2010, p. 100).

²⁵ À la différence de l'anaphore qui reprend un élément déjà mentionné, la cataphore établit un lien avec ce qui suit dans le discours. La cataphore réfère donc à un élément subséquent (Perdicoyanni-Paléologou, 2001).

spatiotemporels tels le temps des verbes, etc.) et les champs sémantiques (Seignour, 2011), servent la fonction *référentielle* explicitée par Ghiglione et ses collaborateurs (1998).

Les différents « connecteurs de type cause/conséquence, addition, condition, etc. » constituent des indices de la fonction *logifiante* (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 22). Ils témoignent donc de raisonnements logiques.

La visée d'expression de la subjectivité, quant à elle, passe par l'utilisation des modalisations de doute, de certitude, d'intensité, etc., et par certains temps et modes verbaux tels le conditionnel ou le subjonctif, la catégorie verbale d'activité mentale comme « penser », « croire », « estimer », et la catégorie des adjectifs subjectifs [...]. (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 22)

Des travaux de Seignour (2011), nous ajoutons à ces éléments faisant état de l'expression de la subjectivité du locuteur les adverbess utilisés comme indices de sa présence dans son discours (Seignour, 2011). Seignour relève également divers indices à considérer dans l'organisation du discours, notamment « [l]es 'connecteurs' (mais, car, parce que, afin que, etc.) témoign[a]nt de l'orientation argumentative du discours, du cheminement que le locuteur souhaite faire suivre au récepteur » (Seignour, 2011, paragr. 26). Ceux-là sont associés à la *gestion de l'interlocution*, aux côtés de certaines prophrases comme « oui, mais » et « non, mais » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 22).

Les travaux de Seignour (2011), ainsi que ceux de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), ne sont pas sans tenir compte du destinataire à qui s'adresse le discours. En cela, ces chercheurs s'intéressent à la fois au sens du message et à l'intention que véhicule le discours, mais ne vont pas jusqu'à analyser l'effet comme tel du discours sur le destinataire. Ainsi, l'analyse du discours, telle que conduite par ceux-ci, ne s'avère pas suffisante pour rendre compte de l'influence que peut avoir un locuteur sur celui à qui il s'adresse.

L'analyse thématique, troisième approche de l'ADT, est probablement la plus représentative de l'analyse de contenu telle qu'on la conçoit généralement. Elle consiste à établir des catégories et à coder le corpus selon les catégories préétablies. Un énoncé pourra donc appartenir à une catégorie thématique donnée, selon l'interprétation qu'en fera l'analyste. À noter que les catégories peuvent être modifiées en cours de route et que certaines peuvent même être ajoutées (Fallery et Rodhain, 2007). Nous emploierons les différentes catégories

de processus cognitifs élaborées par Buysse (2012), que nous avons légèrement modifiées, pour procéder à ce type d'analyse également. Nous verrons ultérieurement en quoi ces catégories consistent.

En ce qui concerne l'**analyse des représentations mentales**, il s'agit pour l'essentiel de dresser le portrait des représentations mentales d'un individu sur divers sujets à un moment donné, l'idée étant de construire une carte cognitive (Fallery et Rodhain, 2007). L'étude de Pijoan et Briole (2006) a utilisé le logiciel *Decision Explorer* pour créer des cartes cognitives, chacune présentant une cinquantaine de concepts et les liens qu'ils entretiennent entre eux. *Tropes* permet aussi l'élaboration de champs sémantiques, ce qui se rapproche quelque peu de l'idée de carte cognitive. Ainsi, le logiciel fait ressortir un thème principal et indique les relations que ce thème entretient avec d'autres, dénombrant pour chacun les mots du discours qui s'y rapportent. Nous utiliserons cette fonctionnalité pour déterminer les topiques principaux (appelés *univers de référence 1* dans *Tropes*) et secondaires (*univers de référence 2*) abordés par les locuteurs.

Dans un troisième groupe sont classées par Maingueneau (2012) les recherches s'efforçant de « maintenir un équilibre entre la réflexion sur le fonctionnement du discours et la compréhension de phénomènes d'ordre socio-historiques ou psychologique » (Maingueneau, 2012, paragr. 25). Ces recherches se distinguent de ce fait de celles à visée essentiellement paraphilosophique dont les préoccupations concernent directement la critique des fonctionnements textuels, de même que de celles visant strictement à accéder à des représentations hors du langage (Maingueneau, 2012). On y trouve écho dans ce que Keller nomme les *approches culturalistes (et sociologiques) de l'analyse du discours* (Keller, 2007, p. 290). Elles s'intéressent particulièrement à « la circulation des représentations symboliques dans les sociétés complexes » par le biais du discours (Keller, 2007, p. 290). Ces approches rejoignent également le domaine de la *sociologie de la connaissance*. Selon une approche sociologique, « on peut comprendre un discours comme un arrangement particulier de [...] schèmes interprétatifs » (Keller, 2007, p. 300), par exemple le concept de « progrès technologique » (Keller, 2007, p. 300), s'inscrivant à l'intérieur d'une réalité historiquement et socialement constituée (Keller, 2007). Cette catégorie relevant de l'analyse du discours est par ailleurs très près de celle qui rassemble, pour reprendre la terminologie

de Keller (2007), les *théories du discours*. Les pratiques langagières sont ainsi analysées par les théoriciens du discours selon qu'elles permettent l'émergence de savoirs institués dans les disciplines scientifiques (Keller, 2007). Ces approches nous intéressent moins.

Chez Keller, on retrouve également une autre catégorie, dont la typologie élaborée par Maingueneau ne permet pas de rendre compte. « On parle [aussi] de 'discourse analysis'²⁶, pour désigner les approches issues de l'analyse des conversations, comme la pratiquent l'ethnométhodologie ou la linguistique pragmatique (Deppermann, 1999) » (Keller, 2007, p. 289). « La 'discourse analysis' ne s'intéresse guère ni au contenu d'une conversation ni à son contexte ni à son 'pourquoi', mais à son 'comment', c'est-à-dire aux méthodes des participants pour créer sa cohérence interne et à la réalité telle qu'elle est actualisée en situation » (Keller, 2007, p. 289). Elle analyse ainsi « le déroulement des conversations » (Keller, 2007, p. 289), ou leur organisation. Nous reviendrons sur cet autre volet de l'analyse du discours, plus dialogique cette fois, lorsque nous aborderons l'analyse des conversations. À noter que l'analyse de la conversation ne suffirait pas à rendre compte des processus cognitifs et nous expliquerons sous peu pourquoi.

4.3 Analyse du discours selon une perspective psychologique et monologique

Depuis Piaget, qui a appuyé ses recherches sur l'analyse des explications fournies par les enfants ou des questions qu'ils formulent, et ce, de manière à rendre compte entre autres de la causalité chez l'enfant (Piaget, 1947), plusieurs recherches ont aussi concentré leurs énergies à l'analyse des explications élaborées par l'enfant (Peterson et French, 2008). Ces recherches ont voulu notamment déceler, à travers le discours de celui-ci, l'utilisation de connecteurs devant témoigner de sa compréhension des relations de progression chronologique et de cause à effet entre des phénomènes donnés (p. ex. because, so, etc.) (Donaldson, 2006; French, 1988; Hood, Bloom et Brainerd, 1979; McCabe et Peterson, 1985). Donaldson (2006) a entre autres affirmé que, pour fournir une explication, le locuteur a à distinguer la cause de l'effet, la raison du résultat, etc. (Donaldson, 2006). French (1988) a notamment émis comme postulat que c'est la piètre connaissance de la notion d'ordre qui

²⁶ analyse du discours

a occasionné des difficultés, chez les enfants qu'il a interrogés, à replacer les événements selon leur ordre d'apparition en utilisant les termes *because* et *so* (French, 1988). McCabe et Peterson (1985) ont quant à elles fait le lien entre les réflexions des sujets et leur utilisation de ces mêmes connecteurs, et ce, en cherchant les causes possibles des méprises linguistiques commises par ceux-ci. Ces quelques chercheurs ont ainsi pris pour point central de leur analyse l'apprenant lui-même et le produit de ses réflexions, véhiculé par le discours. Nous retenons de ces travaux notamment le fait que le raisonnement, dans ces cas précis la capacité de l'enfant à réfléchir la succession d'événements dans le temps et à lier des éléments entre eux de manière logique, est perceptible par le biais du discours.

Dans le même ordre d'idées, la recherche de Bloom (1998) a permis d'étudier la temporalité et la causalité chez des enfants de trois, quatre et cinq ans, par l'analyse de leur emploi des connecteurs *et*, *après* et *parce que*. Makdissi, Boisclair et Fortier (2007) ont analysé l'emploi, chez des enfants, d'une variété plus élaborée encore de connecteurs en contexte de rappel de récit, cela devant témoigner de leur niveau de développement à cet égard (Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007).

Piaget, avec l'entretien clinique, avait déjà mis l'accent sur la conversation à mener avec l'enfant, mentionnant que le fait de parler avec l'enfant permettrait de faire exister les pensées informulables, en tant qu'« attitudes d'esprit », ou « schémas synchrétiques, visuels ou moteurs » (Piaget, 1947, p. XII). Dans cette optique, il n'apparaît pas suffisant de ne considérer que les raisonnements, en excluant de l'analyse les interventions extérieures conduites auprès de l'individu ou le rôle de l'autre participant à l'échange dans la structuration de ses raisonnements. De ce fait, nous nous proposons d'analyser le dialogue entre deux locuteurs, délaissant le monologue au profit de l'interaction ou de l'échange. En cela, nous expérimenterons une méthode d'analyse permettant de déceler l'effet des propos tenus par l'un des locuteurs, et plus précisément les raisonnements qui y sont sous-jacents, sur la pensée de l'autre. Nous expliquerons maintenant de quelles manières il est possible d'analyser le dialogue. Après que nous ayons expliqué en quoi il consiste, nous verrons notamment comment ont procédé quelques chercheurs qui ont œuvré dans le domaine de l'analyse conversationnelle.

4.4 Dialogue

Commençons par proposer quelques définitions de ce qu'est le dialogue. Chez Bronckart, on le définit comme étant une conversation qui implique deux ou plusieurs personnes (Bronckart, 1996). Pour Bara (2010), qui met l'accent sur l'objet du dialogue, il s'agit d'une séquence d'actes de langage, pris sous la forme d'énoncés, laquelle impose « a highly structured activity involving two agents²⁷ » (Bara, 2010, p. 127). Il convient de déterminer ce en quoi consiste une séquence. Pour Bara (2010), la séquence consiste en un « block of exchanges tied together by strong semantic and pragmatic coherence²⁸ » (Bara, 2010, p. 127).

Chez Van Dijk, le dialogue consiste en une séquence verbale d'interactions qui est manœuvrée par des utilisateurs du langage, chacun d'eux mobilisant des processus cognitifs complexes (Van Dijk, 1984). Cela nous éloigne un tant soit peu d'une approche purement linguistique et nous amène à considérer le travail psychologique sous-jacent à la mise en œuvre d'actes de langage à travers le dialogue, et donc à nous préoccuper de ce qui se produit dans l'esprit des participants. C'est d'ailleurs la conception qu'entretient Bronckart, s'inspirant des travaux de Foucault et de Bakhtine, comme quoi « la mise en forme discursive est indissolublement travail psychologique et travail linguistique » (Bronckart, 1996, p. 150).

Reprenant les théories de Bakhtine, Calabrese-Steimberg aborde le *principe dialogique*, sur lequel nous nous appuierons pour analyser les énoncés produits par les locuteurs :

Le principe dialogique [...] ouvre le texte vers son extériorité et son antériorité, car comment analyser un énoncé sans prendre en compte la situation d'énonciation et les énoncés antérieurs avec lesquels il entre relation? L'énoncé bakhtinien est ainsi 'une unité de la chaîne verbale ininterrompue', traversée, qui plus est, par les voix de ceux qui ont employé les mêmes mots avant [...]. (Calabrese-Steimberg, 2010, paragr. 6)

Il s'agira donc pour nous de prendre en compte l'origine des énoncés produits par un locuteur à travers les éléments constitutifs du dialogue, et plus précisément, dans notre cas, en considérant les propos de son interlocuteur.

²⁷ une activité structurée impliquant deux agents.

²⁸ bloc d'échanges reliés entre eux par une cohérence pragmatique et sémantique.

On retrouve aussi, chez Bakhtin, l'idée selon laquelle le dialogue se situe à la rencontre de deux voix distinctes, de deux façons de voir le monde, de deux langages (Bakhtin, 1981). Cela suppose en outre que tout interlocuteur participant au dialogue possède en lui des médiations qu'il a déjà intériorisées, par son expérience dans le monde qui l'entoure et les interactions qu'il a eues avec d'autres. Lorsque se produit le dialogue, les univers de référence, c'est-à-dire les connaissances déjà intériorisées, les croyances de chacun, etc., se rencontrent.

Nous retiendrons du dialogue qu'il consiste en une séquence organisée d'actes de langage, se traduisant sous la forme d'énoncés, échangés par deux locuteurs. La production et l'interprétation d'un acte de langage (Van Dijk, 1984) supposent en outre la mobilisation de diverses opérations langagières ou stratégies langagières, ces opérations relevant d'une activité cognitive. À travers le dialogue, nous mettons l'accent sur le fait que chacun produit et interprète selon son propre univers de référence, donc à partir des médiations qu'il a déjà intériorisées, et sur la base des énoncés reçus au cours du dialogue.

C'est dans cette optique que nous allons aborder le dialogue comme un **échange discursif de médiations, au cours duquel les participants discutent de sorte de construire ensemble les significations, mais surtout de sorte que chacun d'eux construise de son côté à partir des informations que lui aura apportées son interlocuteur et de celles qu'il possédait déjà au préalable, le contexte dans lequel s'inscrit l'échange se voulant lui aussi porteur de sens.**

4.5 Analyse de la conversation ou analyse conversationnelle en linguistique

L'analyse conversationnelle est apparue en France « comme un prolongement de l'analyse du discours » (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 5), se positionnant cependant d'un point de vue interactionniste. Bien que notre volonté ne soit pas de procéder à une analyse de la conversation à proprement parler, nous pouvons dégager tout de même certains éléments clés d'une analyse qui serait effectuée en ce sens, lesquels pourraient servir notre intention d'analyser les processus cognitifs mobilisés pendant la conversation. D'emblée, Remi-Giraud (1987) souligne que chaque échange, en tant qu'« unité de segmentation de la

conversation » (Remi-Giraud, 1987, p. 17), doit être analysé selon la thématique qu'il véhicule (Remi-Giraud, 1987). Il se distingue ainsi d'autres échanges par une « rupture thématique » (Remi-Giraud, 1987, p. 67) avec ceux-ci. Cela nous servira en outre d'inspiration lorsque viendra le temps de segmenter le dialogue en ses différentes séquences, selon que chacune d'entre elles présente notamment une unité thématique. Remi-Giraud (1987) prend en compte, dans l'optique de segmenter la conversation, non seulement les contenus, mais aussi les relations logiques qu'entretiennent entre elles les propositions, ce que l'on peut déceler entre autres par la présence de marqueurs de relation (Remi-Giraud, 1987).

On détermine également, par l'analyse conversationnelle, quels sont les thèmes privilégiés par les interactants et le degré d'investissement de chacun dans son discours (Remi-Giraud, 1987). On dégage également des observations telle la tendance des locuteurs à l'analyse, au raisonnement, au jugement ou à l'émission de constats (Remi-Giraud, 1987). Dans le même ordre d'idées, on décèle les processus de réfutation ou les stratégies de conciliation mobilisés par ceux-ci (Remi-Giraud, 1987). Ces divers éléments rejoignent quelques-uns des processus cognitifs que nous étudierons, par exemple le raisonnement, l'évaluation, la formulation de postulats, un recours à l'opposition ou à l'imitation dans la formulation d'objectifs. L'analyse des processus cognitifs, telle que nous souhaitons la réaliser, devrait cependant nous amener plus loin dans l'interprétation des processus cognitifs mobilisés par un sujet donné, vu le large éventail de processus cognitifs qu'il sera possible pour nous d'identifier.

Les travaux de Joulain (1990) ont employé l'analyse de la conversation pour l'appliquer au cas de conversations entre la maîtresse et l'élève, en maternelle. Ces travaux ont ainsi tenté de décrire le fonctionnement global de ces échanges (Joulain, 1990). Les résultats de l'étude montrent entre autres que les stratégies de relance qu'utilise l'enseignante, ou les questions qu'elle pose aux élèves, permettent aux échanges de se poursuivre. Celle-ci mettrait aussi fin aux échanges le plus souvent par une reprise des propos de l'enfant ou par un feedback évaluatif par rapport à ce qu'il a dit préalablement (Joulain, 1990). Cette étude permet entre autres de voir ce qui, dans la manière de communiquer de l'enseignante, amène l'élève à poursuivre la discussion ou à cesser ses interventions. Nous nous préoccuperons pour notre part du raisonnement sous-jacent à la formulation, par exemple, d'une question. Ainsi, nous

ne nous centrerons pas uniquement sur la technique discursive employée par un locuteur ou sur la forme que prend l'énoncé. Nous souhaitons effectivement voir comment les réflexions et raisonnements d'un locuteur en amènent de semblables chez son interlocuteur.

Chez Selleri et Carugati (1999), on a analysé une routine en classe de préscolaire en empruntant également à l'analyse de la conversation. Cette étude a permis elle aussi de mettre la lumière sur la manière dont l'enseignante gère les discussions et sur la façon dont les élèves participent à celles-ci (Selleri et Carugati, 1999). Ces études s'avèrent considérer l'influence qu'a l'adulte sur l'investissement de l'enfant dans la conversation. Nous inspirant de ces constats, nous expérimenterons un moyen de déceler l'effet que les interventions d'un participant au dialogue engendrent chez son interlocuteur. Nous ne nous restreindrons cependant pas à voir comment chacun des participants s'inscrit dans le dialogue, ou ce qui influence son insertion ou sa participation dans celui-ci. Nous nous intéresserons certes à l'effet que ces interventions peuvent avoir chez l'autre, mais nous centrerons sur le volet cognitif de cette interaction d'influence.

4.6 Logique interlocutoire et interaction

« [À] l'interface de la logique et de la conversation » (Trognon et Coulon, 2001, p. 61), tentant de « dégager le raisonnement « survenant » de l'organisation conversationnelle » (Trognon et Coulon, 2001, p. 61), on retrouve la *logique interlocutoire* (Trognon, 2003, Trognon et Coulon, 2001) et la méthode d'analyse qui en découle. Mentionnons d'emblée que la *logique interlocutoire* s'appuie sur la théorie des actes de langage (Austin, 1975), prenant en compte, par rapport à tout acte d'énonciation, à la fois le volet illocutoire (et donc la force illocutoire de l'énoncé) et le volet cognitif (ou son contenu propositionnel), ce dernier prenant appui sur les univers de référence que mettent de l'avant chacun des locuteurs de même que la compréhension qu'ils en ont (Trognon et Coulon, 2001). La force illocutoire d'un énoncé réside dans le fait qu'il constitue une question, une réponse, une assertion, une suggestion, etc. (Trognon et Coulon, 2001). C'est d'ailleurs en cela que la *logique interlocutoire* s'inspire des travaux d'Austin (1975). Les actes de langage peuvent généralement être regroupés en différentes classes : assertifs, directifs, commissifs,

déclaratifs et expressifs²⁹ (Roux, 1999). *L'analyse interlocutoire* se propose en outre d'étudier « les articulations entre l'objet-référent dénoté par le discours et les traitements cognitivo-langagiers qui lui sont appliqués » (Gilly, Roux et Trognon, 1999, p. 23).

Trognon et Batt (2003) ont utilisé la logique interlocutoire pour décrire l'interaction entre deux techniciens tentant d'expliquer le dysfonctionnement d'une machine (Trognon et Batt, 2003). Nombreux sont les chercheurs ayant employé ce cadre d'analyse pour décrire divers types d'interaction (Ailincai, 2007; Auriac-Slusarczyk, 2010; Brixhe, 1999; Fiema, 2015; Gilly-Deblieux, 1999)³⁰.

La *logique interlocutoire* s'intéresse par ailleurs à la manière dont les interlocuteurs sont susceptibles de se saisir des cognitions à travers l'interlocution (Trognon et Coulon, 2001). Pour cela, les énoncés doivent être traités en rapport les uns avec les autres. On déterminera alors le succès ou l'échec d'un acte d'énonciation selon l'effet qu'il a engendré chez son récepteur (Trognon et Coulon, 2001). Ce dernier aspect s'apparente à l'analyse que nous souhaitons réaliser. Nous nous inspirerons des travaux en logique interlocutoire en nous préoccupant de l'effet d'une énonciation sur celui qui reçoit et interprète le discours d'un autre. Trognon et Coulon (2001) ont ainsi décrit l'échange entre un tuteur et un novice autour d'un problème informatique que rencontrait l'apprenant. Ils ont alors émis comme constat que la question formulée par le tuteur à l'attention de son apprenti, proposant que le curseur du novice ait pu être mal positionné, avait donné de meilleurs résultats qu'une procédure qu'il aurait pu imposer à ce dernier. À la différence de ce qu'ils ont réalisé, nous allons nous pencher sur le raisonnement inhérent à la mise en discours de la question formulée, à savoir que ce raisonnement pourrait en induire un semblable chez celui qui l'assimile. L'exemple

²⁹ Un *assertif* concerne l'intérêt du locuteur eu égard à l'état du monde et l'engage par l'expression de sa croyance en cet ajustement des mots aux choses, quel que soit le degré de cette croyance (*'en gros, on a deux solutions'*). Un *commissif* est un directif que le locuteur s'adresse explicitement à lui-même (*'Il ne nous reste plus qu'à faire le total pour trouver le résultat final'*). Quant aux *expressifs*, ils expriment l'état psychologique du locuteur (simplement supposé sincère) spécifié dans le contenu propositionnel, sans qu'il y ait trace d'ajustement des mots au monde (*'aïe... je me suis trompé'*, expressif dans lequel le *'aïe'* exprime *en soi* l'état mental du locuteur et n'a pas le sens habituel de l'onomatopée exprimant que le locuteur a mal...) (Roux, 2003, s.p.).

³⁰ Voir également Laux, Trognon et Batt, 2008; Marro-Clément, Trognon et Perret-Clermont, 1999; Mazzoleni, Miazza, Zanetti et Galimberti, 2009; Roux, 2003; Sorsana, 1999; Sorsana, 2003; Sorsana, Guizard et Trognon, 2013; Trognon, Batt, Schwarz, Perret-Clermont et Marro, 2006; Trognon et Saint-Dizier, 1999; Trognon, Saint-Dizier et Grossen, 1999; Trognon, Sorsana, Batt et Longin, 2008

donné dans Trognon et Coulon (2001) montre que le tuteur a sélectionné, parmi les nombreuses causes possibles au problème que rencontre le novice, celle qui lui apparaît être la plus probable. Nous aurions interprété cet exemple en affirmant que l'élève aurait emprunté ce même raisonnement au moment d'évaluer la cause de son problème, sélectionnant lui aussi la cause la plus probable parmi plusieurs options. Nous considérerons donc moins la forme du discours que le travail cognitif qui la précède et qui influence d'ailleurs celui de l'interlocuteur.

Nous retiendrons aussi des travaux réalisés en *logique interlocutoire* une considération pour les volets langagier et cognitif de l'interaction. Ces deux orientations seront prises en compte dans le cadre du présent travail de recherche. Nous allons toutefois ratisser plus large en ce qui a trait à ce qui se produit au plan cognitif, prenant appui sur le large éventail de processus cognitifs déterminés par Buysse (2012). De cette façon, nous espérons pouvoir décrire le dialogue de manière approfondie. Nous essaierons aussi de voir la propension de chacun des sujets à internaliser plus ou moins tel ou tel type ou dimension de processus cognitifs d'abord mobilisés par son interlocuteur, ce que les chercheurs en logique interlocutoire n'ont pas fait, à notre connaissance. Nous établirons ainsi, dans le cadre de notre recherche, des mesures statistiques permettant de voir quels types ou dimensions de processus cognitifs sont le plus souvent internalisés, en comparaison avec d'autres.

4.7 Identification de marques linguistiques permettant d'analyser l'effet d'un locuteur sur un autre dans un dialogue

L'ouvrage de Bres, Nowakowska, Sarale et Sarrazin (2012) rassemble divers travaux ayant étudié quelques marques linguistiques dialogiques. Pour ces auteurs, « [l']orientation dialogique se manifeste sous forme d'échos, de résonances, d'harmoniques, qui font signe vers d'autres discours; sous forme de voix introduisant de l'autre dans l'un, que l'on étudie à partir des marques linguistiques qu'elles laissent en surface » (Bres, Nowakowska, Sarale et Sarrazin, 2012, 4^e de couverture). La dislocation, définie comme étant une « construction syntaxique qui consiste à détacher un groupe en tête ou en fin de phrase et à le reprendre ou à l'annoncer par un pronom anaphorique ou cataphorique » (Nowakowska, 2012, p. 15), représenterait l'une de ces marques. Ainsi, il peut y avoir reprise d'un thème d'un énoncé

antérieur par un énonciateur intervenant à la suite du premier et prise de position de cet énonciateur sur un rhème³¹ en lien avec ce thème, comme dans cet exemple où il y a en fait dissensus :

Mais, par pitié, qu'on n'exige pas des enfants qui nous sont confiés de choisir entre l'appartenance et la citoyenneté, alors que ce choix, on ne l'a demandé à aucun des Français plus anciennement installés. *Le travail de la république*, laïque, c'est de détricoter et de reticoter des identités multiples, ce n'est pas d'imposer des habits (*Le Monde* 19 janvier 2004). (Nowakowska, 2012, p. 17)

Dans cet extrait, on comprend que le travail de la république (thème), tel que repris des dires d'un énonciateur étant intervenu antérieurement, serait d'imposer des habits (rhème repris également), ce avec quoi le locuteur dont il est question n'est point en accord. Voilà un exemple parmi d'autres de ce qui constitue une marque linguistique témoignant de la place d'un discours dans un autre.

Un peu constituerait aussi un marqueur dialogique, en ce qu'il fait état d'un certain degré de conviction ou d'un acquiescement, lorsqu'il est employé en réaction à un autre discours, tel que c'est le cas dans l'énoncé « Un peu que je prends un dessert! » (Leeman et Vaguer, 2012, p. 29). De la même manière, Leeman et Vaguer (2012) mentionnent que tout constituant pouvant être soumis à une négation ou à une interrogation, signe qu'il se place en opposition avec l'expression d'un tiers, est par essence dialogique. Tel est le cas d'*un peu*. Le marqueur *non que* ferait voir aussi, à l'occasion, une remise en question du discours antérieur d'autrui ou parfois d'un discours anticipé. En cela, « non que » serait un marqueur dialogique, du fait qu'il ferait état d'une interaction avec le discours d'autrui. C'est le cas dans l'énoncé ci-dessous :

Il n'y a pas d'autre monde possible au sens où l'est le mien, *non que* celui-ci soit nécessaire, *comme le croyait Spinoza*, mais parce que tout « autre monde » que je voudrais concevoir bornerait celui-ci, se rencontrerait à sa limite... (Merleau-Ponty, *Frantext*). (Vlad, 2012, p. 41)

³¹ « Ce qui, dans un énoncé, correspond à l'information relative au thème de cet énoncé » (« rhème », 2012, s.p.).

Les démonstratifs renvoient aussi généralement à des éléments déjà thématisés. Cela en fait également des marqueurs dialogiques. En voici un exemple :

Un peu avant d'arriver au bungalow la mère s'endormit, [...] Elle s'endormait partout, même dans le car, même dans la B.12 qui était découverte, sans pare-brise ni capote. Une fois arrivé au bungalow, M. Jo se réitéra sa demande. Pouvait-il revenir voir *ces gens avec lesquels il avait passé une si délicieuse soirée*? (Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique* : 56-57). (Sarale, 2012, p. 63)

Le syntagme nominal,³² introduit par le déterminant démonstratif *ces*, fait référence à l'interaction avec un groupe de personnes s'étant déroulée antérieurement et ayant été préalablement discutée. À la différence de l'anaphore, l'appariement référentiel se veut dans ce cas implicite, non qu'il ne soit pas lui aussi orienté vers l'interdiscours (Sarale, 2012).

L'imparfait, comme temps de verbe, constituerait également à l'occasion une marque dialogique, du fait que l'emploi de ce temps verbal renverrait à un acte d'énonciation produit par un locuteur secondaire antérieurement et rapporté par un autre (Mellet, 2012; Patard, 2012), comme dans la phrase « Des gens m'ont dit qu'elle *était* à Paris avec son homme (Bazin, *Le blé qui lève*) » (Patard, 2012, p. 83). Dans cet extrait, il y a prise de parole par l'énonciateur responsable de l'énoncé et énonciation également des gens de qui il a reçu l'information (Patard, 2012), d'où l'idée qu'il y ait dialogue entre ces énonciateurs. De la même manière, l'imparfait peut permettre de référer à une énonciation relevant d'une planification antérieure, comme dans « Tu **devais** (litt. **étais supposé**) nous faire rencontrer quelqu'un d'important ce soir (R.S. Tuttle, *Council of War* » (Patard, 2012, p. 87). L'adverbe *bien* serait aussi un exemple de marque dialogique, puisqu'il permettrait un renvoi à un énoncé antérieur mentionné explicitement, ou bien supposé (Patard, 2012), comme c'est le cas dans « Les trois otages occidentaux des Khmers rouges ont *bien* été assassinés. » (Bres, 2001, p.85; cité dans Patard, 2012, p. 83).

L'imparfait prend le plus souvent appui sur une situation préconstruite ou dont on présuppose l'existence dans un passé plus ou moins rapproché (Mellet, 2012). Cela s'avère nécessaire à prendre en compte, bien que nous éloignant du propos principal. Dans le cadre de l'analyse

³² groupe du nom

qui sera effectuée, les temps de verbes passés, notamment l'imparfait, seront associés à la présence d'empans réflexifs autoréférencés. Les empans réflexifs autoréférences renvoient à des informations auxquelles le sujet fait appel et qui sont en lien avec son vécu personnel (Buisse, 2012). De ce fait, l'emploi de ces temps de verbes nous indiquera, par exemple, que le locuteur a recours à des informations en lien avec des expériences qu'il aurait vécues. L'emploi du mode conditionnel situe l'action en ultériorité, dans un monde possible à partir d'un point 0 dans le temps³³ (Mellet, 2012). Il appelle en outre l'intervention d'un autre énonciateur, prenant par exemple en charge l'énonciation dont se dégage l'énonciateur principal (Mellet, 2012). En voici un exemple : « D. S. K. et sa subordonnée *auraient échangé* des courriels intimes, avant de concrétiser leur relation lors d'une conférence en Europe (*Libération*, 20 octobre 2008) » (Azzopardi et Bres, 2011, paragr. 60). En cela, l'emploi du conditionnel, au même titre que celui de l'imparfait, consiste en une marque dialogique.

Dans un autre ordre d'idées, conditionnel et futur renverraient à certaines occasions à des énoncés du type conjoncture ou « hypothèse plausible » et seraient donc le résultat d'un « raisonnement par abduction » (Bres et Azzopardi, 2012, p. 139). Tel est le cas de cet énoncé, dans lequel apparaît le futur simple: « La vieille demoiselle du Guénic dit la prière à haute voix. Quand elle fut finie, on entendit frapper à la porte de la ruelle. Gasselin alla ouvrir. –'Ce *sera* sans doute M. le curé, il vient presque toujours le premier' dit Mariotte (Balzac, *Béatrix*) » (Bres et Azzopardi, 2012, p. 138). L'énonciation traduit alors un événement possible ou probable. Les modes que sont le conditionnel et le futur témoignent ainsi souvent de raisonnements fondés sur une hypothèse, ce que nous retenons pour nos propres travaux. Futur et conditionnel seraient aussi, dans certains cas, marqueurs dialogiques. À ce propos, il y aurait, par exemple, intervention d'un autre énonciateur dans « [E]lle aurait des visites Lucette [...] » (Bres et Azzopardi, 2012, p. 146). Cet autre énonciateur serait intervenu avant l'émetteur du message. Il aurait alors mis en place ce

³³ Mellet (2012) se fonde ici sur Bres (2009).

repère événementiel situé dans le passé, à partir duquel sont ensuite interprétés a posteriori les énonciations ou événements survenant par la suite (Bres et Azzopardi, 2012).

De ces divers travaux entourant la notion de *dialogisme*, on notera d'une part que certaines marques en langue, notamment les modes verbaux, font état de quelques types de raisonnement. Nous avons vu par exemple que le futur et le conditionnel feraient l'écho d'une conjoncture ou de raisonnements basés sur des hypothèses. L'emploi de l'imparfait renverrait la plupart du temps à la référence à un événement passé. On retiendra des résultats de ces recherches d'autre part que des marques linguistiques dialogiques sont perceptibles dans le discours et qu'elles témoignent de l'insertion d'un discours dans un autre. Par l'analyse du discours des uns et des autres, et plus particulièrement des marqueurs dialogiques, il est donc possible de déceler l'effet de l'un sur l'autre. Comme nous souhaitons nous pencher sur l'effet d'un locuteur sur un autre, cela s'avère constituer un postulat sur lequel nous prendrons appui. Pour notre part, il s'agira toutefois de dépasser l'analyse linguistique et de nous orienter également et surtout vers les processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours. Il s'agira donc de déceler l'influence d'un locuteur sur un autre en ce qui a trait aux processus cognitifs mobilisés par l'un et l'autre. Dans le cas de l'étude du dialogisme, on ne semble que déterminer si un locuteur donné intervient pour répondre aux propos tenus par un autre. On remarquera aussi que ces chercheurs n'ont employé que des corpus écrits, bien qu'il apparaisse évident que de telles marques linguistiques soient présentes à travers les discours et dialogues oraux. Nous nous proposons donc d'expérimenter un dispositif permettant d'analyser l'effet du discours d'un locuteur sur la pensée d'un autre, en ce que ce discours constitue par ailleurs un acte de médiation, cela étant réalisé en employant un dialogue oral aux fins d'analyse.

4.8 Double analyse: analyse du discours et analyse des processus cognitifs

Buyse et Vanhulle (2009) ont procédé à une analyse en termes de processus cognitifs, inspirée des travaux de Buyse (2012) que nous décrirons ci-après. Ils ont également élaboré une analyse du discours, leur permettant notamment d'identifier les types de savoirs convoqués, d'analyser le niveau d'élaboration thématique, les marques de modalisation discursives employées, certains procédés linguistiques de mise en discours (p. ex.

métaphores, anaphores, etc.), la prise en charge des énoncés par le locuteur, etc., fondée sur les travaux de Vanhulle (2008). Parmi ces divers éléments, nous nous restreindrons à analyser les modalisateurs et certains procédés linguistiques telle l'anaphore, prenant appui surtout sur les travaux de Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) pour mener notre analyse du discours. Nous nous inspirons donc des travaux de Buysse et Vanhulle (2009) par rapport au choix de croiser deux analyses : une analyse des processus cognitifs en jeu et une analyse du discours et de ses caractéristiques. Ceux-ci ont toutefois étudié le développement professionnel d'étudiants à partir de leur discours écrit (Buysse et Vanhulle, 2009). Nous analyserons pour notre part le dialogue oral et donc le discours de deux locuteurs.

4.9 Analyse des processus cognitifs à travers une relation dialogique sujet-artéfact

Buysse (2012) a entre autres analysé les médiations dont sont porteurs les artéfacts soumis aux sujets qu'il a étudiés. Ainsi, il a cherché à voir la part des médiations provenant de l'artéfact en tant que tel, d'après un mouvement *bottom-up*, et celle déjà intériorisée par le sujet que celui-ci mobilise à travers son interprétation de l'artéfact, selon un mouvement *top-down* (Buysse, 2012). L'artéfact soumet ainsi des informations à celui qui l'observe, alors que ce dernier lui attribue une signification, teintée par ses propres croyances. Nous reprendrons l'ensemble des catégories qu'il a proposées, lesquelles sont associées aux divers types de médiations, en ce que ces médiations constituent des processus cognitifs une fois intériorisées. Nous établissons par ailleurs une analogie entre cette interaction dialogique entre le sujet et l'artéfact, les deux entités s'influençant l'une et l'autre, et celle qui a cours entre deux locuteurs. Dans le même ordre d'idées, Buysse et Vanhulle (2009) ont tenté de déceler des traces de médiations dans les écrits réflexifs de futurs enseignants. De cette manière, ils ont tenté de voir comment les savoirs relatifs à la profession enseignante, qui ont été enseignés aux étudiants, ont été intériorisés par ces derniers, cela étant rendu possible par l'analyse de leurs écrits (Buysse et Vanhulle, 2009). Ainsi, il semble bien que l'analyse des processus cognitifs à partir d'une interaction où un individu s'est vu en influencer un autre soit possible par le recours au dispositif à Buysse (2012). C'est précisément ce qui nous a conduite à employer cette théorie pour mener nos recherches. De ce fait, nous allons élargir le cadre d'analyse proposé par Buysse (2012) à un dialogue oral entre deux locuteurs, ce qui nécessitera parfois quelques adaptations. De prime abord, les médiations sont divisées en

deux catégories que nous décrirons ci-après : les médiations ou les processus cognitifs contrôlants et les médiations ou processus cognitifs structurants.

4.10 Processus cognitifs contrôlants et structurants

Buysse divise les médiations en deux catégories, subdivisées ensuite en des dimensions de premier et de deuxième ordre (voir figure 1). D'emblée, on retrouve ainsi les médiations contrôlantes et les médiations structurantes. Dans cette optique, Buysse distingue les processus de contrôle de la régulation des médiations structurantes, comprenant entre autres les savoirs et concepts (Buysse, 2012). Tout sujet régule ainsi sur la base de ce qu'il perçoit de la réalité qui l'entoure, incluant des motifs et finalités (Buysse, 2012). Cela renvoie en outre aux médiations structurantes. Il régule aussi en intériorisant des manières de réguler, ce qui réfère aux médiations contrôlantes (Buysse, 2012).

Sachant que les médiations contrôlantes exercent leur influence sur la réflexivité contrôlante et que les médiations structurantes font de même sur la réflexivité structurante (Buysse, 2012), il convient donc de déterminer ce en quoi consiste la réflexivité et, par-delà, il sera possible pour nous de définir les concepts de *réflexivité contrôlante* et de *réflexivité structurante*.

Notons déjà que la réflexivité englobe le réfléchissement et la réflexion, en tant que mouvements complémentaires (Piaget, 1977). Le réfléchissement a pour objet la pensée du sujet et doit être vu comme « un examen du processus de régulation » (Buysse, 2012, p. 47). Le sujet, prenant pour objet d'analyse sa propre pensée, se voit ainsi réfléchir à ses pensées et actions et, subséquentement, aux résultats auxquels ces pensées et actions l'ont mené lors de la régulation (Buysse, 2012). La réflexion, quant à elle, réfère à l'action mentale de reconstruction et de réorganisation des actions et pensées ayant guidé la régulation (Buysse, 2012). Partant de là, l'examen du processus de régulation (réfléchissement) se fonde sur une reconstruction mentale des actions et pensées l'ayant organisé (réflexion).

De prime abord, il convient d'admettre que la réflexivité contrôlante et la réflexivité structurante interviennent à l'intérieur du processus de régulation d'un individu donné, à des

moments opportuns. Les caractères structurant et contrôlant se distinguent toutefois par rapport à l'influence qui est exercée sur la réflexivité du sujet, sur l'examen qu'il fera, soit de son processus en lui-même (contrôlant), soit des objets de pensée qui le structurent (structurant) (Buisse, 2012). Sur ce dernier point, Buisse mentionne que la réflexivité structurante consiste en :

- la majeure partie de la réflexion ;
- la prise en compte de l'objectif ou finalité ;
- la prise en compte de différents savoirs et informations lors du processus de régulation ;
- la consolidation de la régulation aboutie et donc l'élaboration de connaissances propres au sujet ;
- la restructuration des savoirs préexistants chez le sujet, correspondant à une reconstruction en fonction de certains raisonnements et savoirs. (Buisse, 2012, p. 93)

En ce qui concerne les processus cognitifs contrôlants, ils renvoient généralement au contrôle des différentes étapes du processus de régulation par une ressource externe, par exemple un formateur (Buisse, 2012). On l'associe aux différentes composantes ci-dessous :

- la centration sur certains systèmes de régulation plutôt que d'autres ;
- le mode d'évaluation ;
- le monitoring en tant que contrôle du processus de régulation ;
- le recours à la délégation ou non de l'attention, donc à une préférence pour une ambiance d'apprentissage favorable à une régulation active ou à la régulation dynamique. (Buisse, 2012, p. 92)

4.11 Processus cognitifs contrôlants

4.11.1 Les systèmes de régulation

Les systèmes de régulation se déploient dans l'action ou dans l'activité du sujet face à son milieu. Selon la préoccupation qui l'habite, il se centrera sur l'un ou l'autre des systèmes de régulation. À noter que le fonctionnement et les modifications apportées à l'un des systèmes de régulation ne sont pas sans avoir une influence sur le travail des autres. « Il conviendrait ainsi de voir que chaque système de régulation exerce un contrôle sur la régulation de l'autre » (Buisse, 2012, p. 43). Buisse a répertorié et nommé trois de ces systèmes de régulation : le système centré sur l'action, celui centré sur le sens à donner à l'action et le

système des sous-jacents, ou système centré sur le sujet, sur ses émotions et ses motivations (Buisse, 2012). La régulation repose ainsi sur l'action de différents systèmes de régulation, lesquels orientent les réflexions du sujet par rapport à sa régulation. Celui-ci portera ainsi un regard sur les actions qu'il a entreprises ou qu'il désire entreprendre, sur ce qui le motive à agir de telle façon et/ou sur ce qui lui permet de donner un sens à ses actions (Buisse, 2012). Ces réflexions, orientées sur l'un et/ou l'autre de ces aspects, ne sont par ailleurs pas sans influencer le contrôle qu'exerce le sujet sur son processus de régulation. Le sujet se centrera ainsi plus sur l'un et/ou l'autre de ces systèmes, influencé (ou non) par les suggestions d'un formateur ou d'un pair avec qui il entre en interaction.

4.11.1.1 Le système de régulation de l'action

Le système de régulation de l'action (dorénavant SRA) permet à l'individu de se centrer sur les actions entreprises ou celles à entreprendre pour mener à bien la régulation. Il exige la prise en compte d'informations, de savoirs et de procédures permettant la mise en place d'actions que le sujet jugera utiles à sa régulation (Buisse, 2012). Il incite aussi le sujet à se « préoccup[er] [de] l'agir et pas [de] ce qui fonde cet agir » (Buisse, 2012, p. 136), cette dernière préoccupation étant en outre reléguée au système de régulation des conceptions (dorénavant SRC).

4.11.1.2 Le système de régulation des conceptions

Ce second système, le système de régulation des conceptions (SRC), incite le sujet à réfléchir à ce qui le pousse à agir de telle ou telle manière, à ce qui l'amène à interpréter les choses comme il le fait (Buisse, 2012). De ce fait, le sujet peut amorcer une réflexion sur l'adéquation entre ses actions et les conceptions qu'elles sous-tendent (Buisse, 2012), ce qui implique d'ailleurs l'action conjointe du SRC et du SRA. Une modification dans les conceptions engendrera effectivement une modification des actions (Buisse, 2012). Un enseignant qui adopterait, par exemple, une posture socioconstructiviste pourrait être tenté de favoriser les échanges en classe. Celui-ci pourrait alors chercher à définir sa posture via le SRC, de manière à voir ce qui influence ses choix de pratiques pédagogiques.

4.11.1.3 Le système de régulation des sous-jacents

Le système de régulation des sous-jacents (dorénavant SRSJ) implique que le sujet se questionne sur ce qui fonde sa façon d'être, sa personnalité, ses émotions, ses motivations et son évolution personnelle en regard de ces divers éléments. « Ce système vise à réguler des facteurs très personnels, souvent à l'origine des comportements généraux et des actions, voire des conceptions fondamentales » (Buisse, 2012, p. 137). De ce fait, le SRSJ intervient en amont des SRA et SRC (Buisse, 2012). L'action du SRSJ peut par exemple amener le sujet à réfléchir aux émotions qu'il ressent et à les mettre de côté pour permettre à l'action de suivre son cours. En revanche, elle peut également le pousser à agir impulsivement sous l'influence de ses émotions ou à ne pas agir du tout, comme tétanisé par une émotion trop forte (Buisse, 2012).

4.11.2 Les évaluations

Évaluer consiste, pour un sujet donné, à observer son activité de manière à la réguler. Ainsi, les représentations du sujet par rapport à son action, au but qu'il s'est fixé, au milieu dans lequel se déroule l'action et aux opérations à réaliser pour la mener sont susceptibles d'être modifiées (Campanale, 2007). C'est en outre le produit de l'activité, dans le cas où il y a autoévaluation par le sujet de celle-ci (Campanale, 2007), ou encore le feedback transmis par un formateur ou par un artéfact par rapport à son activité (Buisse, 2012), qui fournissent au sujet des informations modifiant ses représentations. Buisse mentionne à ce propos que l'évaluation dépend, à des degrés plus ou moins grands, d'un contrôle externe (Buisse, 2012). L'intervention d'un tiers peut effectivement modifier le référentiel de l'individu. L'autoévaluation suppose de ce fait que le sujet prenne en compte des informations tirées de son environnement :

Ainsi, autoévaluer explicitement suppose la prise en compte de références externes (consignes, grille de critères, modèle théorique, interprétations fournies par des pairs et/ou le formateur), qui viennent altérer (Campanale, 1996, 1997) le référentiel interne du sujet. (Campanale, 2007, p. 196)

4.11.2.1 Fondement de l'évaluation

4.11.2.1.1 Évaluation en fonction de l'objectif ou de la finalité

Le sujet évalue dans ce cas son action en s'appuyant sur un objectif qu'il s'est donné ou qu'un tiers lui a communiqué ou en fonction de la finalité qu'il visait atteindre au terme de son activité. Notons que les objectifs sont associés, chez Buysse, aux actions à entreprendre, alors que la finalité se situe en aval des actions menées (Buysse, 2012), c'est-à-dire que la finalité englobe tous les objectifs.

4.11.2.1.2 Évaluation critériée

Comme mentionné par Campanale (2007), l'évaluation peut également s'appuyer sur une grille de critères. Les critères sont déterminés à l'avance et sont choisis par le sujet ou déterminés par un artéfact ou par autrui. Ils s'appuient sur la réussite des différentes étapes du processus ou sur celle de la finalité (Buysse, 2012). « [D]es critères tels que la précision et l'exhaustivité de la démarche d'apprentissage poursuivie, l'exactitude des concepts utilisés, la pertinence des arguments évoqués et l'originalité d'une idée peuvent être des critères pour juger de la qualité d'un travail » (Viau, 2009, p. 154).

4.11.2.2 Jugement posé

4.11.2.2.1 Évaluation sanction

L'évaluation sanction consiste en un jugement prononcé sans égard pour la démarche empruntée par le sujet et sans explications par rapport à la sanction retenue (réussite ou échec) (Buysse, 2012).

4.11.2.2.2 Évaluation formative

L'évaluation formative vise l'ajustement du processus de régulation. Le sujet peut ainsi revoir sa manière de procéder et y apporter des modifications. Elle se distingue par le fait même de l'« évaluation-contrôle » (Campanale, 2007) ou de l'évaluation sanction, en ce sens où elle donne la possibilité au sujet de revoir son processus et le résultat obtenu. Elle ne produit ainsi pas un jugement définitif, souvent chiffré, sur l'activité conduite. « Dans ce contexte, l'erreur est bien entendu vue comme une étape permettant de reprendre le processus

de régulation en ayant éliminé une voie non pertinente » (Buysse, 2012, p. 139). Pour Campanale, l'erreur consiste le plus souvent à fournir des informations sur les difficultés et les réussites des élèves, afin de mettre en place les mesures d'aide nécessaires (Campanale, 2007).

4.11.2.3 Attributions causales

L'attribution causale se situe, selon Viau (2009), au terme de la démarche de régulation, c'est-à-dire au moment où une activité est terminée (Viau, 2009). Elle pourrait donc survenir parallèlement à l'évaluation que fera le sujet de son activité. Elle consiste pour celui-ci à attribuer la cause de ses succès ou de ses échecs à des facteurs externes à lui ou à les attribuer à ses propres compétences ou capacités. Les causes identifiées peuvent être nombreuses. Effectivement, le sujet « peu[t] attribuer [son] échec à un examen à des causes comme le manque de capacités, l'insuffisance de [ses] efforts, la complexité de l'examen, la malchance, le manque de temps, l'incompétence de l'enseignant, etc. » (Viau, 2009, p. 187).

4.11.2.3.1 Attribution interne

Des causes internes à l'apprenant référeront, par exemple, à ses aptitudes intellectuelles, à ses talents, aux efforts fournis pour réaliser l'activité, à la fatigue, etc. (Viau, 2009).

4.11.2.3.2 Attribution externe

Un sujet peut également attribuer à des facteurs qui lui sont externes les causes de ses succès ou de ses échecs. Ces causes seront alors reliées à l'environnement dans lequel il évolue et pourront porter par exemple sur la complexité de la tâche, sur la qualité de l'enseignement reçu, etc. (Viau, 2009).

4.11.3 Monitoring

Le monitoring « est composé d'évaluations partielles visant des ajustements durant la progression de la régulation » (Buysse, 2012, p. 142). Par ajustement, il est entendu que l'apprenant évalue « l'efficacité des stratégies cognitives qu'i[l] adopt[e] » (Viau, 2009, p. 58). Pour ce faire, l'individu doit se référer à l'objectif qu'il a adopté préalablement, de manière à observer la possibilité d'atteindre cet objectif par le déploiement de telle ou telle

stratégie. Le monitoring agit donc en tant que « processus d'autosurveillance [lequel vise à] contrôler le cours de l'action et évaluer ses résultats en rapport à l'objectif fixé » (Focant, 2003, p. 50). « Ceci se réalise en observant son comportement et en comparant les résultats obtenus aux objectifs. Le monitoring donne principalement l'alerte en cas de chute d'attention et d'écartement de la poursuite de l'objectif » (Focant, 2003, p. 50). De ce fait, le monitoring ne tient pas place à la fin du processus. Il se rapporte plus précisément aux stratégies mobilisées pour permettre l'ajustement de l'activité en cours de route, ce qui prend place entre la planification et l'autoévaluation (Viau, 2009).

Dans le cas où il y a évaluation de l'état final, il y a lieu de traiter d'évaluation à proprement parler. C'est d'ailleurs ce dont il a été fait mention ci-haut. Le monitoring se situe à une étape intermédiaire du processus de régulation. Ainsi, lorsque le jugement n'est pas porté sur un état abouti de la régulation, nous aborderons plutôt le concept de *monitoring* (Buysse, 2012). Le monitoring se situe également après la fixation de l'objectif, à l'intérieur de la boucle de régulation. À noter que la démarche d'équilibration, ou recherche d'équilibre, en laquelle consiste la régulation, implique d'abord la détermination d'un but, l'orientation des actions vers l'atteinte du but, le retour sur les actions entreprises de manière à voir si elles sont en voie de permettre l'atteinte de l'objectif fixé, l'évaluation du résultat obtenu, et enfin, au besoin, la réorientation des actions ou la redéfinition d'un objectif (Allal, 2007). Dans cette boucle de régulation, le monitoring exclut la fixation de l'objectif ainsi que l'évaluation se déroulant au terme de la régulation, alors que le sujet évalue le résultat qu'il a obtenu.

Le monitoring peut prendre la forme, par exemple, d'une question pour relancer la réflexion du sujet, qu'il se pose lui-même ou qu'un artéfact ou une tierce personne lui adresse, de consignes à suivre l'amenant à poser un regard sur sa progression, ou encore de procédures susceptibles de réorienter la trajectoire qu'il emprunte (Buysse, 2012).

4.11.3.1 Sources de la relance

4.11.3.1.1 Consigne

La consigne consiste en une demande ou une injonction à laquelle le sujet doit obtempérer. En ce sens, la consigne est contraignante. Par ailleurs, la consigne ne constitue pas l'objectif

en lui-même, pas plus qu'elle ne porte sur la procédure à suivre (Buisse, 2012). « Clairement dans une perspective cognitive, nous considérons que la consigne vise à mettre le sujet dans une situation problématique ou lui proposer une étape de résolution afin de le mener vers l'atteinte de l'objectif vu comme ce qui doit être appris ou vu comme étant la contribution à la finalité de l'activité » (Buisse, 2012, p. 143). Chez Vygotski, la consigne est vue comme étant une instruction, formulée verbalement ou non. Dans l'expérimentation qu'il a menée auprès de jeunes enfants, il a été inséré, dans l'une des deux tasses placées devant chacun des enfants, une noix. Sur les couvercles de chaque tasse a été placé un carton de couleur grise, l'un plus foncé que l'autre, celui placé sur la tasse contenant la noix. On a demandé aux enfants de sélectionner la tasse dans laquelle se trouvait la noix. Pour les y conduire, l'intervenant a pointé du doigt chacun des deux cartons, l'un après l'autre. Cela constituait en outre l'instruction fournie aux sujets. L'attention de ces derniers a donc été orientée sur les cartons gris, leur permettant par ailleurs, subséquemment, de faire le lien entre la teinte du carton gris et la présence ou non de la noix dans la tasse. L'instruction ou la consigne, quoique non-verbale dans cette situation (l'action de pointer), aura permis aux apprenants, d'une part, de centrer leur attention sur un élément clé de la résolution et, d'autre part, de faire le lien entre deux éléments, la couleur des cartons et la présence ou l'absence de la noix dans la tasse (Vygotski, 2014). C'est en ce sens que nous retiendrons que la consigne contribue à l'atteinte de l'objectif, orientant le sujet vers ce qui doit être appris ou compris dans la situation.

4.11.3.1.2 Question de relance

La question de relance n'indique en rien la manière de résoudre le problème posé. Au mieux, elle relance la réflexion du sujet ou son processus de résolution. La question de relance peut être posée par une autre personne ou trouvée dans un artefact. Le sujet peut aussi lui-même se poser une question de relance (Buisse, 2012).

4.11.3.1.3 Procédure

La procédure indique quant à elle une manière de procéder. La procédure propose une ou des étapes à suivre pour atteindre l'objectif fixé au préalable. Il ne s'agit ainsi absolument pas d'une consigne, laquelle n'indique en rien la marche à suivre pour parvenir à un résultat

donné. La procédure peut toutefois tenir compte des consignes ayant été adressées au sujet ou qu'il s'est données lui-même (Buysse, 2012).

4.11.3.2 Degré d'ouverture

4.11.3.2.1 Fermeture (et tabou)

Le tabou empêche le sujet de procéder d'une telle manière, en excluant cette option de celles qu'il serait possible de sélectionner. Le tabou est généralement lié à la culture d'appartenance du sujet. Il peut, par exemple, s'agir d'un élément relié à sa religion (Buysse, 2012). Par tabou, nous entendons à la fois ce qui est exclu par le sujet dans sa démarche de régulation, cela étant associé au fait qu'il retire certaines options parmi celles pouvant le conduire à son objectif, et ce qui pourrait lui être imposé à titre d'avenue à emprunter (Buysse, 2012). Sur ce dernier point, nous dirons effectivement que le sujet se montre fermé à l'idée de considérer toutes les autres options hormis celle ou celles auxquelles on l'a contraint (ou auxquelles il s'est contraint lui-même) à adhérer.

4.11.3.2.2 Ouverture et ouverture conditionnelle

À l'inverse de la fermeture, le sujet se montre, dans ce cas, ouvert à considérer certaines options, sans que cela ne lui ait été imposé. Il peut toutefois se montrer ouvert, à certaines conditions, qu'il s'est lui-même données ou qu'un artéfact ou une autre personne lui a communiquées.

4.11.3.3 Motivation

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Viau, 2009, p. 11). La motivation réfère, en outre, à ce qui permet à l'individu d'enclencher une régulation et de persister dans sa démarche. Il peut s'agir d'éléments extérieurs (p.ex. une récompense) au sujet ou internes à ce dernier.

4.11.3.3.1 Abandon

Le sujet peut abandonner avant la fin de sa régulation. Son engagement n'est pas, de ce fait, maintenu. Il peut avoir été influencé par un artéfact ou par une autre personne, de la même manière qu'il peut, de son gré, avoir décidé de ne pas persévérer.

4.11.3.3.2 Persévérance

Selon Viau, « la persévérance fait référence au temps : les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir » (Viau, 2009, p. 63). La persévérance s'accompagne également « d'un engagement cognitif, car, sans cet engagement, le temps que l'élève consacre à l'étude a peu d'effet sur son apprentissage » (Viau, 2009, p. 63). Le sujet persévère, maintenant son engagement dans son processus de régulation jusqu'à l'avoir complété, et donc jusqu'à avoir atteint les objectifs fixés. La persévérance « s'intègre au monitoring, dans la mesure où il s'agit d'un moteur amenant à la complétion de l'équilibration » (Buysse, 2012, p. 144).

4.11.4 Contrôle attentionnel

« Le contrôle attentionnel est une des fonctions fondamentales du contrôle exécutif. Il peut être défini comme référant aux différents mécanismes qui contrôlent et orientent l'attention sur les informations pertinentes pour les buts en cours » (Deline, 2011, p. 43). De la précédente définition, on retient que le sujet est en mesure d'orienter son attention sur l'un ou l'autre des aspects de la tâche à réaliser. Le contrôle attentionnel peut être actif ou dynamique.

4.11.4.1 Contrôle actif

« [L]'activité d'élaboration de nouvelles connaissances, de traitement de nouveaux obstacles, de création de nouvelles relations entre connaissances existantes, s'effectuent grâce à des processus de régulation active se déroulant de manière séquentielle, en mémoire de travail, sous l'attention délibérée de l'apprenant » (Allal, 2007, paragr. 12). Un sujet opérant sa régulation sous contrôle actif dédie son attention à organiser la tâche à réaliser selon le temps imparti pour la faire, à planifier ses actions, etc. Il est discipliné et préfère œuvrer dans un

environnement calme, exempt de stimulations (Buisse, 2012). Il opère, en somme, de manière rigoureuse en dédiant à la tâche toute son attention (Buisse, 2012).

4.11.4.2 Contrôle dynamique

« Lors de la réalisation de n'importe quelle activité d'apprentissage en classe, de nombreuses connaissances déjà constituées sont gérées par des régulations automatisées [...], sans prise de conscience de la part du sujet » (Allal, 2007, paragr. 12). Le sujet régule alors sans y dédier son attention. Il procède de manière intuitive, usant de créativité. Un sujet qui régule de manière dynamique (ou automatisée) n'apprécie généralement pas les contraintes et peut vouloir les éviter. Il se permet de procéder par essais et erreurs (Buisse, 2012). La régulation dynamique semble opérer de manière moins stricte que la régulation active. Le sujet qui y adhère adopte une démarche plus flexible, s'autorisant aller plus loin que ce qu'il apparaît nécessaire pour lui de faire (Buisse, 2012).

4.11.5 Entrée en matière

4.11.5.1 Degré d'ouverture

Le sujet peut se montrer plus ou moins ouvert à entamer une démarche de régulation. Soit il amorcera une régulation, soit il ne le fera pas. À la différence du monitoring, l'entrée en matière se situe au point de départ de la démarche de régulation, à savoir que celle-ci s'enclenche ou ne s'enclenche pas.

4.11.5.1.1 Ouverture et ouverture conditionnelle

Le processus de régulation du sujet est entamé. Il peut être entamé sans contraintes ou être amorcé à certaines conditions que le sujet s'est fixées ou qu'un artéfact ou autrui lui a fournies.

4.11.5.1.2 Fermeture

Le sujet peut ne pas entamer de régulation, faute d'avoir été encouragé à le faire ou de sa propre initiative.

4.11.5.2 Déclencheurs

Divers éléments sont susceptibles d'entraîner le sujet dans une démarche de régulation. Il peut s'agir d'une émotion, d'une injonction, d'un raisonnement ou d'une croyance qu'il entretient.

4.11.5.2.1 Émotion

« Les activités affectives, liées aux dispositions motivationnelles [...] influencent l'activation des processus cognitifs » (Mottier Lopez, 2012, p. 12). Une émotion peut donc enclencher l'activité cognitive du sujet. La motivation, par exemple, permet entre autres de déclencher un comportement (Mottier Lopez, 2012).

4.11.5.2.2 Injonction

La consigne (ou injonction) vise le plus souvent « la mise en activité » (Buysse, 2012, p. 143) du sujet. L'enseignant qui exigerait de ses élèves, par exemple, qu'ils réalisent une tâche donnée, utiliserait ainsi une consigne, afin que ceux-ci se mettent au travail. L'injonction, en tant que déclencheur de la régulation, porte ainsi entre autres sur la consigne de travail (Buysse, 2012) qui est donnée d'emblée aux apprenants ou que ceux-ci formulent eux-mêmes. Située notamment au début du processus de régulation, l'injonction « suscite chez le sujet l'attitude requise » (Vygotski, 2014, p. 156) en lui indiquant ce vers quoi il devrait orienter son attention (Vygotski, 2014).

4.11.5.2.3 Raisonnement

Le raisonnement est défini comme étant un processus mental de construction, rendu possible par l'action des capacités sémiotiques de l'individu (Valsiner, 2007). Le raisonnement consiste effectivement à établir des relations logiques entre des phrases ou à produire des généralisations à partir de certains énoncés³⁴ (Valsiner, 2007). Voyons comment Bogoslovsky s'exprime à propos de la logique : « Logic is a complex of relative and limited (as contrasted with absolute and universal) generalizations on interrelationships of statements

³⁴ Valsiner (2007) se fonde ici sur Bogoslovsky (1928).

helpful for the most efficient, productive, and excellent use of the statements³⁵ » (Bogoslovsky, 1928, p. 42; cité dans Valsiner, 2007, p. 278). Le raisonnement obéit ainsi à des règles de logique, lesquelles amènent le sujet à produire des généralisations sur la base de quelques affirmations. Tout raisonnement, et donc toute généralisation ou inférence construite par le sujet à partir de certaines assertions, peut amener celui-ci à amorcer une régulation. Nous irons plus en détail à travers les différentes formes que peut prendre le raisonnement ultérieurement, alors qu'il sera question de ce concept dans la section portant sur les médiations structurantes.

4.11.5.2.4 Croyance

La croyance relève d'une norme sociale intériorisée par un sujet donné. En ce sens, il est dit que : « Group consensus can create social illusions (based on perceptual ones) which begin to regulate the person's own psychological system [...]»³⁶ » (Valsiner, 2007, p. 38). À la différence du savoir, lequel « ferai[t] davantage référence à des éléments factuels ou empiriques », les croyances « renverraient plutôt à des convictions ou à des idéologies » (Wanlin et Crahay, 2012, paragr. 52).

4.11.6 Processus cognitifs structurants

Les médiations structurantes incluent « les objectifs, le rapport aux émotions, la valorisation de certaines logiques, les concepts et le recours à certaines informations ou savoirs » (Buysse, 2012, p. 149).

4.11.6.1 Objectifs

La fixation de l'objectif se situe en amont du processus de régulation. En entamant sa régulation, l'individu se fixera alors un but et orientera ses actions vers l'atteinte de celui-ci (Allal, 2007). L'objectif sert également à l'ajustement des actions conduites en vue de sa réalisation, et ce, en cours de régulation. Le sujet se réfèrera donc à l'objectif fixé, lequel lui

³⁵ La logique consiste en un complexe de généralisations relatif et limité (par opposition à ce qui est absolu et universel) concernant les interrelations entre des énoncés, utile pour l'utilisation efficiente de ces énoncés.

³⁶ Le consensus de groupe peut créer des illusions sociales (basées sur des illusions perceptuelles), lesquelles sont susceptibles de réguler le système psychologique de la personne.

servira de point de repère (Focant, 2003), de manière à évaluer ses actions et à modifier sa manière de procéder en cours de route, afin d'atteindre l'objectif déterminé au préalable. L'objectif peut être fixé par l'individu lui-même ou par son environnement (Focant, 2003), donc être fourni par autrui ou par un artefact. L'objectif peut aussi être redéfini au terme de la régulation (Allal, 2007), advenant le cas où le sujet régulateur n'aurait pu l'atteindre et où le fait de modifier les actions entreprises ne lui apparaîtrait pas suffisant.

Les processus cognitifs que mobilise un sujet donné sont donc orientés vers l'atteinte de l'objectif général fixé. Toutefois, il importe de considérer la distinction qu'établit Leont'ev en ce qui a trait à l'objectif de chacune des actions conduites et à l'objectif général auquel le sujet souhaite parvenir au terme de sa régulation et vers lequel sont nécessairement orientés les objectifs spécifiques, s'il est certes possible pour nous de les appeler ainsi. À ce propos, Leont'ev mentionne : « In other words, activity usually is accomplished by a certain complex of actions subordinated to particular goals that may be isolated from the general goal³⁷ » (Leont'ev, 1978, s.p.). On distinguera de ce fait, tel que Buysse l'a fait avant nous, l'objectif général à atteindre, désigné en termes de *finalité*, de même que les objectifs spécifiques liés à chacune des actions entreprises, que l'on nommera *objectifs* à proprement parler (Buysse, 2012, p. 93).

4.11.6.1.1 But de la régulation

4.11.6.1.1.1 Finalité

La finalité porte sur l'objectif général visé au terme de tout le processus de régulation. La finalité regroupe plusieurs objectifs, lesquels sont quant à eux associés aux actions conduites et lesquels peuvent également être inférés de la finalité (Buysse, 2012). Comme mentionné précédemment, la finalité peut être fournie par une tierce personne ou par un artefact, tout comme le sujet peut lui-même définir la finalité de son activité (Buysse, 2012).

³⁷ En d'autres mots, l'activité est généralement accomplie par un complexe d'actions subordonnées à des buts particuliers, étant chacun isolé de l'objectif général.

4.11.6.1.1.2 Objectifs

Les objectifs sont liés aux actions entreprises par le sujet. De la même manière que la finalité, les objectifs peuvent provenir d'un artéfact, d'un autre individu ou du sujet. Les objectifs peuvent également être inférés de la finalité. De ce fait, il est possible pour un élève de déterminer les objectifs des actions entreprises ou à entreprendre à partir de la finalité visée par la tâche (Buisse, 2012).

4.11.6.1.2 Sources du but

Le but de la régulation peut être inféré des actions d'une autre personne ou de son activité dans sa globalité (imitation ou opposition). Le sujet peut aussi imaginer une situation hypothétique pouvant survenir au terme de sa régulation ou fonder son activité sur un contexte concret l'ayant amené à réguler (Buisse, 2012). On retrouve donc, parmi les sources qui peuvent être associées au but de la régulation, l'imitation d'une tierce personne (Buisse, 2012), l'opposition à une tierce personne également, la contextualisation (Buisse, 2012), ainsi que l'imagination (Buisse, 2012).

4.11.6.1.2.1 Imitation

Par imitation, on entend que le sujet attribue à l'action démontrée par une autre personne un sens, une intentionnalité, et donc un objectif. Il peut attribuer aussi une finalité au processus de régulation observé chez cette tierce personne. Le sujet intériorise par-là la finalité ou l'objectif de l'autre (Buisse, 2012). L'imitation suppose que le sujet ait compris ce que signifiait précisément l'action de l'autre pour pouvoir agir lui aussi dans la même optique. Les actions menées par le sujet ne sont donc pas une simple reproduction des actions conduites par l'autre, par un processus d'imitation que Vygotski qualifierait d'« imitation réflexe » (Vygotski, 2014). Vygotski affirmait par ailleurs que « l'intériorisation n'est d'abord qu'importation en soi d'un comportement d'autrui imité, appropriation incomplète; puis elle donne lieu à une *croissance en dedans*, par où s'opère son appropriation intégrale » (Vygotski, 2014, p. 55). En cela, le sujet sera en mesure non pas de reproduire de manière mécanique l'action conduite par l'individu qu'il aura observé sans intention, mais d'attribuer à ses propres actions des objectifs, ou à sa régulation une finalité semblable à celle qu'il aura inférée des agirs d'autrui.

4.11.6.1.2.2 Opposition

À noter que ce type de médiation n'apparaît pas chez Buysse (2012). Nous avons dû l'ajouter pour les besoins de l'expérimentation que nous avons menée. Parallèlement au fait que l'individu attribue une finalité à l'action ou à la régulation d'autrui, celui-ci peut élaborer pour lui-même une finalité ou un objectif, en contradiction avec celle ou celui inféré(e) d'autrui. « Des phénomènes qu'on connaît bien au niveau de la communication interindividuelle interviennent aussi au niveau des phénomènes communicationnels plus généraux qu'étudient les sciences de la communication. On peut, par exemple, évoquer les phénomènes d'identification et de contre-identification (ou d'imitation et de contre-imitation) ou encore de projection et de transfert » (Mucchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004, p. 67). À propos de ces phénomènes de contre-identification, nous dirons donc qu'un sujet puisse s'attribuer un objectif ou une finalité contraire à celle ou celui qu'il aura inféré(e) de l'autre.

4.11.6.1.2.3 Contextualisation

La contextualisation consiste à aborder un exemple concret pour appuyer des informations abstraites (Buysse, 2012). Il peut aussi s'agir, pour donner du sens à l'activité ou à la tâche à réaliser, de référer à un contexte d'application, au sein duquel il serait possible pour le sujet de réinvestir les concepts et savoirs résultant de son apprentissage (Buysse, 2012).

4.11.6.1.2.4 Imagination

Advenant le cas où la contextualisation porte sur une situation relevant du fantastique ou de l'imaginaire du sujet, il y a lieu d'aborder le but de la régulation comme émanant de l'imagination (Buysse, 2012). Les situations auxquelles le sujet fera référence, dans la fixation de son objectif, ne risquent pas de se produire réellement (Buysse, 2012), à la différence de la contextualisation par l'exemple ou par la situation d'application.

4.11.6.2 Raisonnements

Comme mentionné précédemment, le raisonnement réfère au comportement cognitif de l'individu qui construit des inférences sur la base des informations qui lui sont fournies. Le

sujet qui raisonne s'appuie ainsi sur divers objets de discours, qu'il cherche à mettre en relation les uns avec les autres (Grize, 1990). Le raisonnement s'appuie en outre sur des règles logiques. Tout raisonnement comporte des prémisses et des conclusions (Grize, 1990). Un raisonnement donne lieu à une conclusion (Grize, 1990). Un raisonnement peut par ailleurs être de nature formelle ou non formelle (Grize, 1990).

4.11.6.2.1 Départs logiques

4.11.6.2.1.1 Inductif

Le raisonnement inductif repose sur l'idée que celui qui réfléchit produit une généralisation sur la base de quelques expériences qu'il a vécues (Valsiner, 2007). « Il s'agit souvent de commencer son raisonnement par une situation concrète, puis de tenter d'en déceler une règle » (Buisse, 2012, p. 155).

4.11.6.2.1.2 Déductif

En mobilisant un raisonnement déductif, « reasoner arrives at the conclusions through the examples of moving from general premises towards concrete solutions³⁸ » (Valsiner, 2007, p. 278). De la même manière, Buisse explique que le sujet qui déploie ce type de raisonnement tente généralement, en partant d'une règle, d'en déduire une application concrète potentielle (Buisse, 2012).

4.11.6.2.1.3 Abductif

Le raisonnement par abduction fait l'amalgame des raisonnements inductif et déductif (Valsiner, 2007). En ce sens, le sujet part d'une hypothèse qu'il a dégagée d'une expérimentation réalisée dans une situation concrète (inductif). Afin de valider que cette hypothèse est plausible, l'individu se verra faire d'autres observations (déductif). Il confirmera ou infirmera la conjecture qu'il avait formulée au départ (Le Ny, 2005). Toutefois, l'hypothèse explicative, s'étant avérée plausible, devra faire l'objet de nombreuses

³⁸ La personne qui réfléchit en arrive à des conclusions en partant de prémisses générales et en élaborant des solutions concrètes.

autres réévaluations par la suite (Le Ny, 2005) et sera donc sujette à des reconstructions successives (Valsiner, 2007). Il émanera de ladite reconstruction une règle générale, formulée différemment de la conjoncture préalablement élaborée (Valsiner, 2007).

4.11.6.2.2 Types de logique

4.11.6.2.2.1 *Logique naturelle*

La logique naturelle produit des raisonnements moins précis et directement liés au contexte dans lequel ils ont été émis (Grize, 1990). Ces raisonnements sont fortement dépendants de celui qui les a mobilisés (Grize, 1990). Le sujet qui raisonne selon une logique naturelle s'appuie non pas sur des concepts scientifiques, mais se fonde plutôt sur des notions de sens commun et sur son expérience sensible, et ce, de manière à élaborer des conclusions (Grize, 1990). La généralisation des conclusions obtenues par le sujet semble donc impossible (Grize, 1990). La logique naturelle et les raisonnements non formels qui en découlent permettent toutefois le passage à une logique formelle (Grize, 1990). Voyons maintenant de quoi il en retourne.

4.11.6.2.2.2 *Logique formelle*

Les raisonnements mobilisés par le recours à une logique formelle peuvent être pris hors contexte et sont valides « pour tout locuteur et indépendamment de la situation » (Martin, 1983, p. 25; cité dans Grize, 1990, p. 62). Ils s'appuient généralement sur des concepts scientifiques (Grize, 1990), ce que nous définirons ultérieurement.

Tout raisonnement formel est également réversible et emploie des connecteurs logiques (Buysse, 2012). Supposons l'énoncé suivant, tiré des écrits de Grize (1990) : « Je n'ai pas répondu à sa lettre et il s'est vexé » (Grize, 1990, p. 74). Le connecteur *et* marque, dans ce cas, une relation de cause à effet. Ainsi, selon un raisonnement logique, on comprendra que la personne représentée avec l'aide du pronom *il* se soit vexée, en raison du fait que celle représentée par le pronom *je* ne lui ait pas répondu. Le raisonnement inverse est aussi valide. Le fait que *je* n'ait pas répondu à la lettre de *il* a vexé *il*.

4.11.6.2.3 Objets du départ

4.11.6.2.3.1 Hypothèse

L'hypothèse prend place au début du raisonnement. Le sujet pourra, par la suite, tenter de la vérifier par l'expérimentation (Buysse, 2012). L'hypothèse constitue, de ce fait, le point de départ d'un raisonnement, généralement inductif, en ce qu'elle amène le sujet vers un constat, ce constat s'appuyant sur une situation concrète ayant servi au sujet à confirmer ou à infirmer l'hypothèse posée au départ (Buysse, 2012). À la différence du postulat, lequel n'a pas à être démontré pour être admis comme base du raisonnement, l'hypothèse doit être démontrée ou vérifiée (Buysse, 2012).

4.11.6.2.3.2 Postulat

Le postulat est admis comme base du raisonnement sans devoir être démontré (Buysse, 2012). Alors que l'hypothèse demeure du domaine de l'incertain, le postulat relève d'une vérité.

4.11.6.2.4 Déploiement

4.11.6.2.4.1 Analogie

Le raisonnement par analogie consiste à « mettre en relation une situation qui fait problème avec une autre mieux connue » (Grize, 1990, p. 97). Le sujet associe, par analogie, quelques caractéristiques des deux situations, de manière à les mettre en relation. Apothéloz affirme, à propos du raisonnement par analogie, qu'il s'agit d'« assimiler un objet problématique, à propos duquel le sujet-locuteur entreprend de construire un certain savoir ou une certaine représentation, à un objet plus familier ou mieux connu de l'interlocuteur » (Apothéloz, 1984, p. 64; cité dans Grize, 1990, p. 97). L'analogie peut ainsi porter soit sur une situation ou soit sur un objet à propos duquel le sujet tente d'élaborer une représentation. Buysse traite plutôt de l'*analogie explicitée* (Buysse, 2012, p. 156), de manière à distinguer l'analogie de la métaphore. En ce sens, il mentionne que l'analogie est sujette à une explication par le sujet des liens qu'entretiennent entre elles deux entités distinctives (Buysse, 2012).

L'exemple fourni à un apprenant résulte, d'une certaine manière, d'un raisonnement par analogie, en ce sens où la personne qui y réfère a certainement établi que des caractéristiques relatives à cet exemple rejoignent celles du concept abordé avec l'apprenant et à propos duquel on cherche à lui faire construire du sens.

L'emploi de la conjonction *comme* et des superlatifs *plus que* ou *moins que* pourrait entre autres indiquer un raisonnement par analogie (Grize, 1990). En voici un exemple, tiré des travaux de Grize (1990) : « Elle faisait plus de ravages parmi les garçons [q]ue la guillotine pendant la Révolution » (Grize, 1990, p. 99). Dans cet exemple, le nom auquel réfère le pronom *elle* possède certaines caractéristiques permettant de le comparer, par un raisonnement analogique, à l'usage de la guillotine.

4.11.6.2.4.2 *Métaphore*

La métaphore résulte également d'un raisonnement analogique. Ce qui est utilisé comme métaphore, de sorte d'être comparé à un autre objet, est par ailleurs détourné de son sens habituel (Buysse, 2012), afin que soient possibles des comparaisons entre les deux éléments. Effectivement, comme les deux termes de la relation n'appartiennent pas, d'emblée, au même champ sémantique (Buysse, 2012), cela semble nécessaire.

4.11.6.2.4.3 *Explication et justification*

L'explication expose une relation de cause-conséquence entre deux propositions (Grize, 1990). La justification renvoie quant à elle à la mise en exergue d'un motif ou d'une raison donnée pour justifier un phénomène donné (Grize, 1990). Dans les deux cas, le connecteur logique *parce que* peut être employé, suite ou pas à une question formulée par un artéfact ou par un tiers et débutant, par exemple, par *pourquoi* (Grize, 1990).

4.11.6.3 *Concepts*

Le concept sert d'appui à une explication, par exemple. Il peut être validé culturellement, donc admis comme étant vrai hors de tout doute, ou s'être développé dans l'esprit du sujet par l'expérience qu'il a faite dans son milieu (Buysse, 2012).

4.11.6.3.1 Noyaux de pensée

4.11.6.3.1.1 Concept quotidien ou spontané

Vygotski réfère aux concepts quotidiens comme de ceux qui sont acquis par l'enfant à l'extérieur d'un contexte explicite d'instruction (Van de Veer et Valsiner, 1993). Non pas qu'ils proviennent de l'enfant lui-même, l'adulte qui interagit avec l'enfant a un rôle à jouer dans la formation de ces concepts pour l'enfant. Le fait que l'on en parle en termes de concepts spontanés ne signifie donc en rien que l'enfant les ait développés spontanément et sans l'aide d'autres personnes (Van de Veer et Valsiner, 1993). Les concepts quotidiens émanent le plus souvent du vécu du sujet, de son expérience (Buysse, 2012; Wertsch, 1991). Ils n'admettent pas que le sujet en abstraie le contenu et peuvent être utilisés de manière erronée (Vygotski, 1997). Nous aborderons les concepts quotidiens comme de ceux pour lesquels nous ne pouvons pas retracer le fondement socioculturel (Buysse, 2012). Ils se fondent le plus souvent sur des notions de sens commun (Buysse, 2012).

4.11.6.3.1.2 Concept scientifique

Vygotski traite des concepts scientifiques comme des concepts vrais et authentiques, que l'on ne peut contester (Vygotski, 1997). Le concept scientifique se veut par ailleurs doté d'un niveau d'abstraction (Vygotski, 1997). Vygotski traite des concepts scientifiques comme de ceux qui sont le résultat d'un enseignement (Vygotski, 1997). Un ensemble de concepts portant sur un domaine de connaissances en particulier, et admis comme tels, constitueront un système interrelié d'idées (Van de Veer et Valsiner, 1993) culturellement admises comme étant vraies pour ce domaine. On mentionne, chez Wertsch, que les concepts scientifiques s'inscrivent par ailleurs dans une activité sémiotique, en regard des définitions fournies de ces concepts (Wertsch, 1991). Dans cet ordre d'idées, Le Ny distingue les concepts naturels des concepts dits élaborés, ceux-là se rapprochant des concepts scientifiques, en mentionnant qu'« [a]lors que les concepts naturels sont des représentations mentales génériques qui existent dans l'esprit de tous les hommes, certains seulement de ces concepts ont fait l'objet d'une élaboration cognitive, le plus souvent collective et historique, qui est parvenue à les améliorer en fonction de critères bien définis, à les rationaliser » (Le Ny, 2005, p. 75). De ces propos, nous retenons que les concepts élaborés, ou concepts scientifiques, sont le produit

d'une rationalisation collective et qu'ils sont balisés par des critères de validité, cela permettant en outre qu'ils soient partagés entre les individus et donc que les définitions y étant associées puissent être échangées entre les individus.

4.11.6.3.2 Prise en compte

4.11.6.3.2.1 Concept unique

Le sujet peut élaborer sa réflexion autour d'un seul concept. Il ne fait ainsi pas de liens avec d'autres concepts. Ce concept peut lui avoir été fourni par un artéfact ou par une tierce personne. Le sujet peut également mobiliser un concept unique qu'il a déjà intériorisé.

4.11.6.3.2.2 Concepts centraux

Plus d'un concept peut être mobilisé par le sujet. Lorsqu'il est question des concepts centraux, ceux-ci apparaissent en nombre limité et constituent le noyau du raisonnement que déploie le sujet.

4.11.6.3.2.3 Concepts supplémentaires

Les concepts supplémentaires permettent également au sujet de raisonner. Toutefois, ils ne forment pas le cœur du raisonnement mis en œuvre (Buisse, 2012).

4.11.6.3.3 Mise en relation

4.11.6.3.3.1 Concepts mis en lien

Le sujet peut faire le lien entre différents concepts qui lui sont présentés, ainsi qu'entre de nouveaux concepts et des concepts qu'il a déjà intériorisés. Ces liens peuvent lui être démontrés tels quels ou peuvent constituer le résultat de son propre travail cognitif de mise en relation (Buisse, 2012).

4.11.6.3.3.2 *Aucune mise en lien*

À l'inverse, le sujet peut ne pas lier les concepts entre eux, parce qu'on ne lui a pas montré comment faire ou parce qu'on lui a dit explicitement qu'il n'y avait pas lieu de lier les concepts entre eux.

4.11.6.4 *Empans réflexifs*

Van Manen (1977) distingue trois niveaux de réflexivité, repris ensuite par Périsset Bagnoud et Buysse (2008). À tous les niveaux, le sujet prend en considération des informations portant sur un aspect ou un autre de sa régulation. Au premier niveau de réflexivité, le sujet tient compte d'informations techniques dans l'objectif d'atteindre un objectif déterminé (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008). Van Manen mentionne à ce propos que « [o]n this level, the practical refers to the technical application of educational knowledge and of basic curriculum principles for the purpose of attaining a given end³⁹ » (Van Manen, 1977, p. 226). Cependant, lorsque plusieurs recommandations techniques sont proposées au sujet, celui-ci doit, à un second niveau de réflexivité, évaluer les conséquences possibles, en pratique, de chacune des recommandations (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008). Il se réfère pour cela au contexte dans lequel chacune s'exerce (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008). Ce travail cognitif se situe à un deuxième niveau de réflexivité (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008). Au dernier niveau énoncé, le sujet exerce son esprit critique en se prononçant sur la valeur des connaissances qui lui sont communiquées (Van Manen, 1977). « On this level, the practical addresses itself, reflectively, to the question of the worth of knowledge and to the nature of the social conditions necessary for raising the question of worthwhileness in the first place⁴⁰ » (Van Manen, 1977, p. 227). Buysse a adapté cette classification en y ajoutant l'empan réflexif autoréférencé. Voyons de quoi il s'agit.

³⁹ À ce niveau, le sujet s'interroge sur l'application technique des connaissances acquises en contexte scolaire et sur la pertinence du curriculum pour atteindre une finalité.

⁴⁰ À ce niveau, le sujet réflexif s'interroge sur la valeur de la connaissance et sur la nature des conditions sociales nécessaires pour exposer d'emblée ce questionnement.

4.11.6.4.1 Autoréférencé

L'empan réflexif autoréférencé porte sur le vécu du sujet (Buysse, 2012). Celui-ci peut traiter de ses préférences ou de son ressenti (Buysse, 2012). L'empan réflexif autoréférencé porte donc sur le sujet lui-même, sa personnalité, ses émotions, ses expériences passées (Buysse, 2012). Le sujet sollicite alors, dans son processus de régulation, des informations de ce type.

4.11.6.4.2 Technique

D'après les travaux de Van Manen (1977) et ceux de Buysse et de ses collègues (2008), nous retenons que l'empan technique porte sur des manières de faire, des procédures à mettre en œuvre, pour résoudre un déséquilibre (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008; Van Manen, 1977). L'empan réflexif technique ne se centre pas sur les objectifs à atteindre, par plus qu'il ne porte sur le contexte dans lequel se déroule la régulation (Buysse, 2012).

4.11.6.4.3 Contextuel

« L'autoréflexion à ce niveau amène à interpréter la pratique et à établir des liens entre théorie et pratique en évaluant le résultat des actions et l'influence des conceptions » (Périsset Bagnoud et Buysse, 2008, s.p.). Pour cela, le sujet réflexif doit tenir compte du contexte dans lequel il régule ou de celui dans lequel il est appelé à agir (Buysse, 2012). On dépasse à ce niveau la réflexion sur les moyens d'action (Buysse, 2012). Le sujet peut, par contre, se questionner sur les objectifs à atteindre au terme de la régulation, en se penchant sur le contexte de leur réalisation (Buysse, 2012).

4.11.6.4.4 Critique

L'empan réflexif critique amène le sujet à se montrer, comme son nom l'indique, critique face à des « enjeux sociopolitiques, éthiques, moraux ou sociopolitiques » (Buysse, 2012, p. 166). De ce fait, il se questionne sur son activité régulatrice, par rapport à son insertion dans la société à laquelle il appartient (Buysse, 2012).

4.11.6.5 Rapport aux émotions

Plusieurs s'entendent pour dire que raison et émotion sont liées⁴¹ (Barth, 2015; Damasio, 2006; Ledoux, 2005; Ravat, 2007), notamment en ce qui a trait au processus décisionnel précédant l'action et donc à l'évaluation des options qui sont offertes⁴² (Ravat, 2007). Ainsi, l'émotion agit à différents stades de la régulation :

Scherer (1986) envisage [...] l'émotion comme un dispositif d'évaluation jouant un rôle intermédiaire entre l'évaluation cognitive d'une situation et l'action. Selon Lazarus (1991), l'émotion revêt différentes fonctions au regard de l'action, en permettant d'informer le sujet agissant sur la nature de l'action qu'il est en train d'accomplir, ou d'évaluer l'efficacité de son comportement. L'émotion, selon cet auteur, constituerait en quelque sorte un signal inconscient de la pertinence de nos choix, facilitant en outre la communication des intentions précédant l'action. (Ravat, 2007, paragr. 11)

Chez Ledoux (2005), on fait remarquer la présence de deux circuits lors de l'activation ou de l'inhibition d'un comportement. Le circuit *court* permettrait, suite à l'expérience sensorielle, d'activer un comportement-réponse rapidement (Ravat, 2007). Le circuit *long*, quant à lui, entraînerait l'évaluation cognitive du stimulus perçu et, conséquemment, l'inhibition du comportement émotionnel produit en réaction à ce stimulus (Ravat, 2007). En somme, l'émotion pourrait entraîner une réaction face à un stimulus sensoriel, l'inhibition de comportements moins appropriés face à une forte charge émotionnelle, de même que l'évaluation en cours de route des actions conduites. L'émotion intervient donc à la fois à l'étape de planification des actions, de contrôle de celles-ci et d'évaluation.

4.11.6.5.1 Présence

4.11.6.5.1.1 Émotion présente

L'émotion, lorsqu'elle est présente, n'est pas niée (Buysse, 2012). Elle peut ou pas constituer le noyau de sens qui est donné (Buysse, 2012). On peut également retrouver, dans le discours du sujet, des traces de modalisation, par exemple des adverbes, qui témoignent de la présence d'émotions, sans que le sujet ne nomme explicitement les émotions qu'il ressent ou que

⁴¹ Ravat (2007) se fonde sur Lazarus (1991) et Scherer (1986).

⁴² Ravat (2007) se fonde ici sur Lazarus (1991).

d'autres ressentent. L'émotion peut avoir été explicitée par un tiers pour le sujet, de même qu'il peut y référer de lui-même en la nommant explicitement.

4.11.6.5.1.2 Émotion absente

Nous ne pouvons pas déceler la présence des émotions du sujet ou de celles d'autrui à travers le discours du sujet. Ce dernier n'y fait pas référence et on ne retrouve aucune trace de modalisation dans son discours.

4.11.6.5.2 Statut pour l'acteur

4.11.6.5.2.1 Niée

Les émotions du sujet ou d'autrui apparaissent dans le discours du sujet. Elles ne sont toutefois pas explicitées, comme si le sujet tentait de refouler ces émotions (Buysse, 2012). Il peut agir ainsi parce qu'on lui a demandé de ne pas en tenir compte ou de sa propre initiative.

4.11.6.5.2.2 Inacceptable

Le sujet peut poser un jugement sur ses propres émotions ou sur celles d'autrui. En cela, le sujet peut mentionner que certaines émotions sont inacceptables, sans toutefois nier leur présence.

4.11.6.5.2.3 Acceptée

Le sujet juge que certaines émotions lui appartenant ou appartenant à d'autres sont acceptables. Il consent à les considérer, sur la base du jugement d'acceptabilité produit par un tiers ou qu'il a lui-même explicité.

4.11.6.5.2.4 Noyau

Le sujet précise sa pensée autour de certaines émotions qui lui appartiennent ou qui sont la propriété d'autres personnes que lui. Il élabore sa réflexion autour d'elles (Buysse, 2012).

4.11.6.5.3 Sources

Le sujet peut référer à ses propres émotions ou à celles d'autrui.

4.11.6.5.3.1 Siienne propre

Lorsque le sujet prend en considération ses propres émotions, il en fait mention explicitement. Cela peut découler du fait qu'on lui ait imposé de tenir compte de ses émotions ou provenir d'un besoin propre au sujet.

4.11.6.5.3.2 Autrui

Le sujet peut considérer les émotions vécues par une autre personne que lui-même, sur la base d'une injonction ou d'une volonté qui lui est propre.

5 Proposition d'un dispositif d'analyse

5.1 Description et argumentation

Le dispositif que nous proposons doit, rappelons-le, révéler les topiques et processus cognitifs externalisés et internalisés au cours d'un dialogue. Nous expérimenterons le dispositif d'analyse ici présenté sur un débat politique télévisé, exemple sur lequel nous prendrons appui pour décrire l'ensemble de la démarche que nous suggérons pour analyser le dialogue. Nous présentons brièvement ci-dessous l'ensemble de la démarche, dont chacune des étapes sera décrite ultérieurement.

De prime abord, il s'impose à nous de segmenter le dialogue en différentes séquences. En effet, cette segmentation est importante, car elle permettra d'analyser ensuite les processus cognitifs et d'énonciation. Elle nous permettra de voir notamment comment les locuteurs s'influencent sur le plan des topiques qu'ils abordent. Un locuteur qui n'interviendrait plus sur le sujet annoncé par son allocuteur n'aurait sans doute pas été soumis à l'influence de ce dernier. Il ne nous serait donc pas très utile d'analyser le discours d'un locuteur qui aborderait un sujet différent de celui traité par le premier, de manière à déceler les jeux d'influence du premier sur le second. Il importe donc de circonscrire des unités d'analyse thématiques. Il s'agira aussi de segmenter chaque séquence analysée en divers énoncés, cela permettant plus aisément de procéder à l'identification ultérieure des processus cognitifs correspondant à chacun.

Nous effectuerons ensuite l'identification des processus cognitifs mobilisés par l'un et l'autre des locuteurs. Pour ce faire, nous aurons retranscrit, dans un tableau *Excel*, tous les énoncés produits, les uns en dessous des autres, dans une même colonne, ainsi que l'ensemble des types et dimensions de processus cognitifs qu'il est possible de mobiliser, à l'horizontale sur une même ligne (Tableau 1). Pour chaque énoncé, nous aurons pris soin de passer en revue toutes les catégories de processus cognitifs, de sorte de voir à quels processus cognitifs il est possible de l'associer. Cela sera le résultat de notre interprétation, quoique l'analyse du discours serve aussi à appuyer nos interprétations. Nous inscrirons, sous la dimension du processus cognitif sélectionné pour un énoncé donné, E pour énoncé, suivi du numéro de

l'énoncé et de la première lettre du prénom du locuteur l'ayant prononcé, par exemple E20M, ce qui correspondrait dans ce cas au 20^e énoncé, produit par Mulcair. Les énoncés auront ainsi été numérotés à partir d'un, depuis le premier énoncé produit à la séquence un. Nous n'aurons pas recours à des logiciels tels QDA Miner ou encore N'Vivo, utilisés aux fins d'analyse de contenu, puisque nous souhaitons voir apparaître les codes associés à une même dimension les uns sous les autres, ce que le travail à partir d'un tableau sur *Excel* permet de visualiser facilement. Il pourra, par exemple, apparaître E21MA (May) et E25M (Mulcair) sous la colonne correspondant au système de régulation portant sur l'action (Tableau 1).

Tableau 1 : Exemple des systèmes de régulation identifiés pour chacun des énoncés produits à la séquence trois, réalisé à partir du logiciel Excel.

														<i>Systèmes</i>																											
														Aucun : aucun système				Action : centration sur l'action				Conception : centration sur la compréhension, sur le sens à donner à l'action				Sous-jacents : Centration sur la personne, ses motivations, sa personnalité, travail sur ses émotions															
														Locuteur 1		Locuteur 2		Locuteur 1		Locuteur 2		Locuteur 1		Locuteur 2		Locuteur 1		Locuteur 2													
														MC-S-Ni: Le sujet n'a recours à aucun des systèmes de régulation.		MC-S-Ni: Le sujet n'a recours à aucun des systèmes de régulation.		MC-S-Ad : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise ou à entreprendre, à la demande d'une autre personne.		MC-S-Ai : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise, comme si la demande de régulation venait de lui.		MC-S-Ad : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise ou à entreprendre, à la demande d'une autre personne.		MC-S-Ai : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise, comme si la demande de régulation venait de lui.		MC-S-Cd : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, en fonction d'une injonction.		MC-S-Ci : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, en fonction d'un besoin personnel.		MC-S-Cd : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, en fonction d'un besoin personnel.		MC-S-Ci : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, en fonction d'un besoin personnel.		MC-S-SJd : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'une demande interne.		MC-S-SJi : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'une demande externe.		MC-S-SJd : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'une demande interne.		MC-S-SJi : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'une demande interne.	
Séquence 3: May, Mulcair																																									
E19MA Monsieur Mulcair, je suis d'accord avec tout beaucoup de vous avez dit mais les spécifiques de l'assurance médicament c'est un grand probabilité pour l'économiser.																																									
E20MA Nous pouvons économiser 11 milliards par année avec un système d'assurance médicament.																																									
E21M C'est facile quand on achète en vrac.																																									
E22MA Par exemple, Lipitor maintenant coûte au Canada plus de 800 dollars par année mais en Nouvelle-Zélande ça coûte le même produit seulement 15 dollars par année.																																									
E23MA Qu'est-ce que vous proposez pour l'assurance médicament?																																									
E24M Bien merci, parce que c'est une question très importante																																									
E25M et le NPD a justement la semaine dernière annoncé qu'on voulait faire des achats groupés																																									
E26M sauvant ainsi comme madame May le dit si bien, elle a raison, des milliards de dollars aux provinces et territoires.																																									
E27M Voilà une belle exemple où on peut travailler ensemble,																																									
E28M mais encore faut-il vouloir travailler avec les provinces et territoires.																																									
E29M C'est mon approche: je sors de la politique provinciale																																									
E30M J'ai pas de peur de m'asseoir avec les gens des provinces.																																									

Ainsi seulement, nous pourrions les associer l'un à l'autre et en déduire qu'un processus cognitif, externalisé sous la forme correspondant dans ce cas-ci à l'énoncé 21, en aura induit un autre de même dimension ou, dans l'exemple présenté ci-haut, de même caractérisation. Il va sans dire que, pour qu'un processus cognitif soit considéré comme internalisé, il sera nécessairement apparu avant un autre, c'est-à-dire que l'énoncé qui y correspond aura été produit avant. Sur cet aspect, nous prenons appui sur les dires de Trognon et Larrue (1994) qui proposent d'interpréter le second temps d'une interaction d'après ce qui s'est produit au tour de parole précédent. Nous aurons aussi vérifié que ces énoncés traitent bien du même sujet. Autrement, il serait difficile selon nous de juger qu'un locuteur internalise une manière de réfléchir si celui-ci intervient sur un contenu différent de son interlocuteur.

Dans cet ordre d'idées, nous prendrons appui sur les univers de référence, tels qu'ils ont été constitués par les créateurs de *Tropes*, afin d'identifier les topiques principaux et secondaires du discours. Il s'agira des univers de référence numérotés un et deux par le logiciel. À ce propos, *Tropes* propose des gabarits préconstruits à partir desquels plusieurs mots sont associés à un même champ sémantique. Ce sont ceux que nous utiliserons. Ainsi, lorsque l'analyste insère un segment du discours dans le logiciel, celui-ci cible les mots du discours qui se rapportent à tel ou tel univers de référence. Du fait que nous aurons segmenté le discours en énoncés, nous souhaitons identifier les topiques soulevés pour chacun d'eux. Il s'avère toutefois que *Tropes* ne puisse faire ressortir des univers de référence pour une seule phrase ou pour un segment de phrase. De surcroît, nous insérerons l'ensemble du discours d'un même locuteur, pour une séquence donnée, et contournerons ainsi l'obstacle. Nous ciblerons ensuite, pour chaque énoncé, quels sont les mots que *Tropes* associe aux univers de référence qu'il aura ciblés. Un énoncé qui comporterait ainsi un ou plusieurs mots associés à l'univers de référence un sera considéré comme relevant de ce topique principal. Il en sera de même pour le ou les topiques secondaires. En ce qui concerne les topiques internalisés, nous nous verrons paier des énoncés associés aux mêmes topiques principaux ou secondaires. On conclura qu'un topique a été internalisé lorsqu'un énoncé en précédant un autre aura traité du même topique.

Comme le discours constitue le reflet des réélabérations cognitives (Buisse et Vanhulle, 2009), il s'avère nécessaire d'analyser le discours comme matériau permettant de révéler ce

qui se produit au plan cognitif. Nous analyserons donc également le discours de manière à appuyer l'interprétation que nous ferons des processus cognitifs mobilisés. Pour ce faire, nous aurons recours à la terminologie développée par Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998) et aux fonctions qu'ils associent aux différentes classes de mots. Nous ferons le lien entre ces classes de mots et certains processus cognitifs, ce qui nous aidera à interpréter la présence de quelques processus cognitifs avec plus de certitude. Ces chercheurs élaborent donc autour des fonctions que remplissent les mots de vocabulaire appartenant à diverses classes, ce sur quoi nous prendrons appui pour procéder à nos associations entre classe de mots et processus cognitif.

Enfin, il s'agira d'établir des comparaisons entre les deux locuteurs ayant participé au dialogue, démarche qui sera décrite en profondeur ultérieurement. Mentionnons déjà que nous allons établir des calculs de pourcentages sur la base de divisions entre le nombre de processus cognitifs appartenant aux catégories hiérarchiquement inférieures à d'autres par le nombre de ceux correspondant aux catégories supérieures. Nous pourrons, par exemple, diviser le nombre de processus cognitifs associés à une dimension de deuxième ordre donnée par le nombre de processus cognitifs de la dimension de premier ordre correspondante. En procédant de cette façon, nous pourrons voir lequel des deux participants a une plus forte tendance à mobiliser des processus cognitifs de type contrôlant ou structurant, des processus de chaque dimension de premier ordre par rapport aux autres du même type (contrôlant ou structurant), de chaque dimension de deuxième ordre par rapport aux autres dimensions de deuxième ordre appartenant à la même dimension de premier ordre, de chaque caractérisation par rapport aux autres caractérisations appartenant à la même dimension de deuxième ordre. Nous pourrons comparer les locuteurs sur cette base. Nous espérons donc pouvoir déterminer, pour chacun des types, dimensions et caractérisations, quel locuteur y a le plus recours. Nous pourrons ainsi comparer l'un et l'autre des locuteurs selon leur tendance vers le raisonnement, inductif ou déductif, la mobilisation d'hypothèses ou de postulats, etc.

En ce qui a trait aux processus cognitifs internalisés, nous souhaitons surtout voir apparaître la tendance du locuteur intervenant en second à internaliser davantage tel ou tel type de processus, telle ou telle dimension, etc. Pour y parvenir, nous nous centrerons sur les processus cognitifs qu'il aura mobilisés et que nous aurons jugés transmis directement. Nous

en chercherons la source dans le discours de l'interlocuteur en repérant d'abord les processus cognitifs de mêmes types et de mêmes dimensions de premier et de deuxième ordre dans le discours des deux locuteurs, puis en vérifiant que les énoncés dans lesquels on les retrouve traitent de topiques connexes. Nous identifierons ainsi les processus cognitifs en ayant induit d'autres, à l'intérieur le discours du premier locuteur étant intervenu dans l'échange.

De manière à expliquer pourquoi nous ne considérons pas l'aspect de la caractérisation dans notre démarche de recherche de processus cognitifs identiques, nous utiliserons l'exemple des départs logiques, considérés comme une dimension de deuxième ordre. C'est par ailleurs cet exemple précisément qui nous a conduit à ne pas décider que la mobilisation de processus cognitifs de même caractérisation soit nécessaire pour pouvoir interpréter qu'un locuteur avait internalisé une médiation en provenance de l'autre. Les différentes caractérisations associées à la dimension *départ logique* sont les raisonnements inductif, déductif et abductif. Un locuteur qui aurait mobilisé un raisonnement déductif terminerait sa réflexion par la proposition d'une mise en application en lien avec la règle qu'il aurait énoncée au préalable. Il serait visiblement plus facile pour son interlocuteur de reprendre à partir de cette situation d'application pour en dégager lui-même une règle que de procéder à l'inverse, en raison de l'effet de récence. Le second locuteur mobiliserait pour sa part un raisonnement inductif. Nous ne saurions considérer alors qu'il n'aurait pas internalisé le raisonnement du premier, du moins en partie. De ce fait, nous n'avons d'autre choix que de nous arrêter à la dimension de deuxième ordre, acceptant dès lors que deux locuteurs qui mobiliseraient un processus cognitif dont la caractérisation n'est pas la même, lesquels renvoient toutefois aux mêmes dimensions de premier et de deuxième ordre, se sont effectivement influencés.

5.1.1 Segmentation du dialogue

Nous segmentons le dialogue en différentes séquences, selon que chacune d'elles présente une unité thématique ou un macrotopique (Likhacheva-Philippe, 2010). Ainsi, lorsque le sujet abordé change, nous considérons qu'il y a une coupure et qu'une nouvelle séquence débute. D'après Trognon et Larrue (1994), il y a effectivement clôture, dans un débat, lorsqu'un des participants au débat n'intervient plus sur le thème au cœur du débat (Trognon

et Larrue, 1994). Dans cette optique, toute séquence comporte un macrotopique, selon la définition que nous avons proposée précédemment. Nous tenterons ensuite de segmenter chaque séquence en différents énoncés. Chaque énoncé devrait normalement contenir un topique ou sujet (Likhacheva-Philippe, 2010). Il pourrait, pour ainsi dire, ne pas s'agir d'une phrase à proprement parler, comme mentionné précédemment. La segmentation du discours sera donc effectuée aussi sur la base de l'unité topique de chaque énoncé.

5.1.2 Inscription dans le temps

Après avoir retranscrit l'ensemble du dialogue et l'avoir segmenté en divers énoncés, nous prendrons en note le moment auquel a été prononcé chacun d'eux. Pour ce faire, nous aurons à visionner le débat à nouveau, depuis le début, et à indiquer le temps en minutes auquel chaque énoncé a été émis.

5.1.3 Saisie des données

6.1.3.1 Tableau d'encodage et de saisie des données

Voici ici-bas le canevas du tableau que nous emploierons pour prendre des notes de nos interprétations (Tableau 2).

Tableau 2 : Canevas servant à coder chaque énoncé se présentant dans la séquence analysée, sous l'angle des processus cognitifs internalisés et externalisés et sous l'angle des topiques internalisés et externalisés

T e m p s	Locuteur	Énoncé	Topique principal	Topique secon- daire	Processus cognitif externalisé		<i>Topique internalisé</i>	<i>Énoncé corres- pondant</i>	<i>Processus cognitif internalisé (celui mobilisé par l'interlocuteur)</i>
					Analyse linguistique	Code corres- pondant			

La première colonne du précédent tableau présente le moment où aura été prononcé un énoncé, celui-ci étant ensuite transcrit mot à mot dans la troisième colonne. Le code 5 :00 indiquerait donc que l'énoncé aurait été produit à cinq minutes. La colonne deux mentionne quel locuteur a prononcé ledit énoncé : par exemple May (représentée par *MA*) ou Mulcair (*M*). Les topiques principaux et secondaires, présentés dans les colonnes quatre et cinq, sont précisément ceux qui auront été externalisés par le locuteur. Ceux-ci seront identifiés par *Tropes*, en nous appuyant sur les univers de référence un et deux qu'il aura fait ressortir, autrement dit sur les univers de référence principaux et secondaires. Nous indiquerons entre parenthèses, sous le topique correspondant, les mots du discours relevés par *Tropes*.

Les processus cognitifs externalisés sont ensuite présentés dans les colonnes six et sept. Nous utiliserons un code pour identifier chacun d'eux. On retrouve donc le code correspondant au processus cognitif externalisé à la colonne sept. La colonne portant l'intitulé *analyse linguistique* indique les mots du discours selon la classe déterminée par *Tropes* à laquelle chacun appartient. Dans tous les cas, l'analyse linguistique sert à appuyer l'identification des processus cognitifs. Elle n'apparaît donc que lorsque c'est pertinent.

On retrouve le topique internalisé à la colonne huit. Il s'agit du topique abordé par l'interlocuteur et repris par le locuteur ayant prononcé l'énoncé dont il est fait mention. Pour le cibler à chaque fois, nous nous appuierons d'abord sur les topiques principaux et secondaires externalisés par l'un des locuteurs, avant de repérer, dans le discours de l'autre locuteur, l'un ou l'autre de ces topiques. Nous considérerons donc qu'un topique aura été internalisé lorsqu'un locuteur se verra reprendre un sujet abordé préalablement par l'autre participant au dialogue. Nous aurons inscrit l'énoncé correspondant à ce topique internalisé à la colonne neuf, énoncé dans lequel il y a présence de mots que *Tropes* classe dans cet univers de référence et qui permettent donc d'identifier cet univers. La dixième et dernière colonne du tableau indique le ou les processus cognitifs mobilisés par l'interlocuteur et qui ont été internalisés par le locuteur responsable de l'élocution. Pour les identifier, nous chercherons les occurrences de processus cognitifs de même type et de mêmes dimensions de premier ordre et de deuxième ordre dans le discours des deux locuteurs, avant de vérifier que les propositions de chacun portent bien sur des contenus propositionnels semblables. À

noter que tout processus cognitif externalisé, mobilisé directement, renvoie selon nous à un processus cognitif internalisé.

Nous présentons, à l'annexe 2, l'ensemble des symboles que nous utiliserons pour coder le dialogue. Les symboles *MA* et *M* concernent précisément le débat politique sur lequel porte l'expérimentation que nous avons réalisée et que nous présenterons par la suite. Tous les autres symboles renvoient aux différents processus cognitifs que nous avons préalablement classifiés et décrits.

5.2 Analyse et traitement des données

Nous allons déployer deux formes d'analyse, de manière à répondre à notre objectif de recherche : l'analyse en termes de processus cognitifs, ou analyse de contenu, et l'analyse de discours. Nous les décrirons ici-bas, dans l'ordre respectif où vient d'apparaître chacune d'elles.

5.2.1 Analyse des processus cognitifs mobilisés (analyse de contenu)

Dans un premier temps, l'analyse des processus cognitifs sera réalisée en prenant appui sur la théorie de Buysse (2012) concernant les différentes catégories de médiations (Annexe 1). Il s'agira d'effectuer une analyse de contenu sous l'angle de ce qu'il convient couramment d'appeler une analyse catégorielle. Braun et Clarke (2006) articulent l'analyse catégorielle en cinq étapes. La première consiste à lire le corpus sélectionné à plusieurs reprises (Braun et Clarke, 2006). La seconde implique de générer une première version de la grille de catégories (Braun et Clarke, 2006). La troisième nécessite de rechercher ces catégories ou thèmes dans le corpus (Braun et Clarke, 2006). Les quatrième et cinquième étapes consistent à réviser les catégories et à en proposer de nouvelles définitions (Braun et Clarke, 2006). Nous allons reproduire ces différentes étapes de manière à réaliser notre analyse de contenu. À noter toutefois que nous empruntons à Buysse (2012) les différentes catégories de médiations qu'il a développées dans le cadre de ses recherches. Nous avons donc construit notre première version de la grille autour de ces catégories. Nous y aurons ajouté quelques catégories en cours d'analyse, de sorte de rendre compte de tout l'éventail de processus cognitifs mobilisés durant le débat. Pour ce faire, nous allons rechercher les catégories

initiales à l'intérieur de la séquence analysée. Bien que certaines catégories puissent ne pas apparaître dans le cadre du débat dialogué, nous n'allons rien retirer des catégories initialement élaborées par Buysse (2012). Nous prendrons soin également de modifier les définitions apposées à chaque catégorie de sorte qu'elles s'appliquent à un dialogue oral et plus précisément à ce type de dialogue.

Nous avons donc adapté la catégorisation initialement proposée par Buysse (2012), en collaboration avec Alexandre Buysse lui-même et notre collègue chercheuse Alexandra Bernier, et proposons donc au lecteur un tableau en rendant compte (Annexe 1). Chacun des processus cognitifs mobilisés par un individu donné pourra donc être associé à un type (contrôlant ou structurant), à des dimensions de premier ordre et de deuxième ordre, ainsi qu'à une caractérisation. La plupart des processus cognitifs comportent ce qui sera appelé une *dimension de deuxième ordre*. Ce n'est toutefois pas le cas de tous les processus cognitifs. Pour tout processus cognitif, on notera également la modalité de sa transmission, selon qu'il possède un caractère direct, car il aura été transmis dans l'interaction par l'interlocuteur, ou un caractère indirect, du fait qu'il aura été puisé parmi les ressources cognitives propres au sujet et qu'il possédait préalablement à l'échange dialogique (Buysse, 2012). Vous trouverez en annexe (Annexe 1) un tableau rassemblant l'ensemble des processus cognitifs à partir desquels une analyse en termes de processus cognitifs sera rendue possible et qui ont été décrits précédemment.

Après avoir segmenté l'ensemble du dialogue en fonction des divers énoncés produits par les participants, nous allons, pour chacun de ces énoncés, procéder à l'interprétation des processus cognitifs mobilisés par chaque énonciateur. Un même énoncé pourra être associé à différents processus cognitifs. Vu le large éventail de processus cognitifs à partir duquel nous travaillerons, nous n'aurons d'autre choix que de les passer en revue un à un dans l'optique de sélectionner tous ceux auxquels un même énoncé peut se rapporter, considérant qu'un énoncé peut, selon nous, être associé à plus d'un processus. Nous utiliserons, pour ce faire, la liste de tous les processus cognitifs qu'il est possible de répertorier et que nous avons présentée à l'annexe 1, ainsi que les définitions de chacun. Nous reprendrons la même démarche de lecture/analyse à plusieurs reprises.

Une fois tous les processus cognitifs identifiés pour les deux locuteurs, nous chercherons aussi à associer ceux mobilisés par l'un à ceux mobilisés par l'autre, de sorte de voir lesquels parmi ceux-ci auront été internalisés par le locuteur parlant en second. Pour ce faire, il s'agira de trouver les occurrences de processus cognitifs de même type et de mêmes dimensions de premier ordre et de deuxième ordre chez les deux locuteurs. Nous vérifierons que les contenus propositionnels des énoncés dans lesquels on les aura répertoriés concordent et donc que les locuteurs abordent sensiblement le même sujet à travers les énoncés qu'ils auront prononcés.

5.2.2 Dénombrement des occurrences et calculs des pourcentages

Afin de procéder à des calculs statistiques, nous allons également dénombrer les occurrences des processus cognitifs mobilisés directement et indirectement. Le nombre des processus cognitifs à caractère direct sera divisé, de sorte d'obtenir le pourcentage de processus cognitifs mobilisés directement, par le total des processus cognitifs mobilisés par un même locuteur. Nous allons effectuer la même démarche pour les processus dits indirects.

Nous allons aussi comptabiliser le nombre d'occurrences des processus cognitifs externalisés en prenant appui sur le type, sur chacune des dimensions, qu'il s'agisse des dimensions de premier ordre ou de deuxième ordre, ainsi que sur les diverses formes de sa caractérisation, et ce, pour les deux locuteurs. Nous allons donc dénombrer les processus dits contrôlants, puis les processus structurants. Le nombre des processus cognitifs contrôlants sera divisé par le nombre total de processus cognitifs mobilisés par le locuteur. Nous allons faire de même pour les processus cognitifs structurants. Cela nous donnera en outre une indication sur la tendance du locuteur à avoir davantage recours à tel ou tel type de processus cognitifs, en comparaison à l'autre.

Le nombre de ceux répertoriés à l'intérieur de chacune des dimensions de premier ordre, lesquelles sont par ailleurs toutes hiérarchiquement inférieures au type du processus cognitif, sera aussi dénombré. Par exemple, le nombre des processus cognitifs classés dans la catégorie des systèmes (dimension de premier ordre) sera comptabilisé. Le nombre de processus cognitifs associés à la catégorie de premier ordre sera divisé ensuite par le nombre de

processus cognitifs correspondant au type associé à la catégorie de premier ordre nommée. Cela nous permettra d'obtenir un pourcentage, représentant la proportion des processus d'une dimension donnée, mobilisés par un locuteur, par rapport au nombre des processus contrôlants ou structurants qu'il aura déployés.

Nous allons procéder de la même manière pour la dimension de deuxième ordre. Ainsi, le nombre de processus cognitifs correspondant, par exemple, à la dimension de deuxième ordre *conception* (incluse dans la dimension qui lui est hiérarchiquement supérieure des *systèmes*) sera divisé par le nombre des processus cognitifs associés à la dimension de premier ordre *systèmes*, nous permettant à nouveau d'obtenir une donnée sous la forme d'un pourcentage.

La forme identifiée de la caractérisation sera enfin déterminée lorsque nécessaire et comparée, en termes de proportion, avec les autres formes mentionnées des processus cognitifs classés à l'intérieur d'une même dimension de deuxième ordre. Cela sera rendu possible par le calcul correspondant à la division du nombre d'occurrences d'une même caractérisation par le total des processus cognitifs associés à toutes les caractérisations liées à la dimension de deuxième ordre étudiée.

Par la suite, nous allons identifier les processus cognitifs internalisés par un locuteur donné en rapport avec ceux mis de l'avant d'abord par son allocuteur. Pour cela, nous allons chercher les occurrences des processus cognitifs de même type et de mêmes dimensions dans le discours des deux participants. Nous jugerons qu'un processus aura été internalisé par l'un lorsqu'un processus de même type et de mêmes dimensions se retrouvera dans le discours de l'autre et que les contenus des propositions dans lesquelles on les aura retrouvés concorderont. Le nombre des processus internalisés pourra être comparé au nombre de ceux qui n'auront pas semblé l'avoir été. Pour y parvenir, nous allons dénombrer l'ensemble des processus cognitifs internalisés par un locuteur (tirés du discours de son allocuteur) et allons diviser ce nombre par le nombre total des processus cognitifs mobilisés par l'interlocuteur, ou par l'autre participant au dialogue. Nous allons ensuite adopter la même démarche que celle décrite précédemment, de manière à établir le pourcentage des processus cognitifs de tel type, de telles dimensions de premier ordre et de deuxième ordre, ainsi que de chacune des caractérisations, par rapport à l'ensemble des processus internalisés de la catégorie qui

lui est, chaque fois, hiérarchiquement supérieure. Nous allons donc pouvoir déceler la propension d'un locuteur à internaliser plus ou moins des processus cognitifs d'un tel type, d'une telle dimension, etc., par rapport à d'autres types ou dimensions.

Sur la base des divers éléments mentionnés précédemment, nous allons enfin pouvoir établir des comparaisons entre les processus mobilisés par les deux participants au dialogue.

5.2.3 Analyse du discours

Nous allons également procéder à une analyse du discours de chacun des participants au dialogue. À noter que l'analyse du discours sera surtout utilisée pour identifier et ainsi catégoriser les processus cognitifs mobilisés par les locuteurs. Le logiciel d'analyse sémantique *Tropes* permet de rendre compte des « opérations psycho-socio-cognitives » perceptibles par le biais de l'analyse du discours (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 40). Pour cette raison, c'est ce logiciel que nous décidons d'employer. Nous présenterons maintenant ce que cette analyse permettra de mettre en lumière. Nous expliquerons ci-après les liens que nous établissons entre certains éléments linguistiques répertoriés par *Tropes* et quelques processus cognitifs que nous pourrions identifier par l'analyse du discours de deux locuteurs. Le repérage de ces composants linguistiques nous permettra donc de corroborer l'identification que nous ferons de ces processus mentaux.

Tropes classe entre autres les verbes en différentes catégories. Ainsi, les classes de mots prédicatives, comprenant les verbes statifs (ex : être, avoir), factifs (ex : faire) et réflexifs (ex : pouvoir, penser, vouloir) (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998), nous orienteront vers l'identification de certaines dimensions et caractérisations de processus cognitifs. La présence de verbes statifs dans le discours, dont la fonction est de faire une assertion par rapport à l'existence de quelque chose ou par rapport aux propriétés que cette chose peut avoir (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998), pourrait selon nous constituer un indicateur de la mise en place de postulats par le locuteur. Tout postulat n'a pas à être démontré (Buysse, 2012), ce à quoi renvoie également le concept d'assertion. Les verbes factifs, servant à mettre en relief une façon d'agir, la réalisation ou la production d'une action (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998), pourraient être des indices de la

mobilisation de procédures ou d'empans réflexifs techniques. Leur identification dans un énoncé nous permettra souvent de classer cet énoncé dans la catégorie des empans réflexifs techniques, portant sur des informations relatives aux moyens de réaliser une action. Les verbes déclaratifs (réflexifs) expriment quant à eux la prise en charge par l'énonciateur du contenu d'information qu'il véhicule. Les réflexifs peuvent exprimer « de la certitude ou au contraire du doute, une croyance plus ou moins avérée à propos de quelque chose ou de quelqu'un » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 66). Dans certains cas, les déclaratifs nous serviront à déceler la présence d'un raisonnement basé sur une hypothèse. Ce serait notamment le cas du verbe *pouvoir*. Dans d'autres, il s'agira de la trace d'un objectif que le locuteur se sera fixé, par exemple le verbe *falloir*.

Les référents-noyaux (RN) témoignent des sujets que le locuteur aborde (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Ils « nomment les objets du monde, ils nous indiquent de quoi parle l'énonciateur » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 47). Un locuteur peut ainsi très bien parler de ses émotions et les nommer. De ce fait, certains référents-noyaux constitueront un indice de la présence d'émotions dans le discours. L'emploi de marques de négation (p. ex : ne...pas), accompagnant parfois le propos concernant ces émotions, révélerait le statut que le locuteur accorde à celles-ci. Il pourrait les nier en mentionnant, par exemple, qu'il ne les ressent pas. Le comptage des référents-noyaux permet en outre l'identification des univers de référence propres au discours. Nous utiliserons les univers de référence, tels qu'ils sont déterminés par *Tropes*, pour montrer les topiques qui sont abordés par les locuteurs participant au dialogue. Dans une situation donnée, un locuteur pourra insister sur un thème en particulier et en délaissier un autre, amené par son interlocuteur, au profit du premier. Nous verrons, de cette façon, quels topiques sont internalisés et/ou externalisés par les deux locuteurs.

Les adjectifs sont classés en deux catégories : les adjectifs objectifs (p. ex. rouge) et les adjectifs subjectifs (p. ex. grand, facile). Les adjectifs objectifs « attribuent l'existence ou la non existence d'une propriété du référent dénoté par le substantif » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 51). Pour Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), les adjectifs subjectifs « énoncent un jugement de valeur positif ou négatif sur le référent dénoté par un substantif qu'ils déterminent » (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998, p. 51).

Leur présence pourra ainsi nous indiquer une émotion que le locuteur pourrait laisser transparaître dans son discours. Partant de l'idée que les adjectifs subjectifs dénotent l'idée qu'il y a formulation d'un jugement de valeur, ceux-ci feront donc état d'une évaluation posée par le locuteur sur un élément qu'il aurait abordé.

Aux côtés des anaphores, ou du processus de pronominalisation, les connecteurs jouent sensiblement le même rôle en ce qui a trait à la cohérence et à l'organisation du discours (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Les connecteurs feraient donc état de la mise en relation de deux éléments présents dans le discours. Il en serait ainsi des connecteurs d'opposition (p. ex. : bien que, quoique, alors que), des connecteurs d'addition (p. ex. et, puis, ensuite), des connecteurs de comparaison (p. ex. comme, de même que, ainsi que) et de ceux qui concernent les repères temporels (p. ex. quand, lorsque, au moment où) (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Les connecteurs marquant l'opposition pourraient aussi montrer, concernant le dialogue qu'il nous intéresse d'analyser, la fixation d'un but par un locuteur, en opposition avec celui fixé préalablement par l'autre participant à l'échange. Ceux marquant la comparaison feraient état, au contraire, soit de la fixation d'un objectif par imitation de celui d'autrui, ou encore d'un raisonnement par analogie.

Les modalisateurs d'intensité, par exemple *assurément*, *tout à fait*, etc., peuvent être séparés en différentes catégories : les modalisateurs d'affirmation (p. ex. certainement, bien, en vérité), les modalisateurs de doute (p. ex. peut-être), de négation (p. ex. aucun, jamais, personne), ou encore ceux relevant d'une prise en charge locale (p. ex. bien, assez, autant) (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). Les modalisateurs d'affirmation nous permettraient certainement d'identifier la mise en place de postulats par un locuteur. Comme les modalisateurs témoignent de la subjectivité du locuteur (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998), les modalisateurs seraient aussi, selon nous, un indice de la présence d'émotions dans le discours.

En résumé, nous retenons que les connecteurs, de quelque type qu'ils soient, permettront d'identifier la mise en relation de propositions entre elles. Il en sera de même des anaphores, relevant de la reprise par un pronom, et des phrases subordonnées. Les connecteurs d'opposition permettront également d'identifier la fixation d'objectifs, ces objectifs ayant

découlé d'une mise en tension par rapport à ceux fixés par l'interlocuteur. Les connecteurs de comparaison serviront à l'identification d'objectifs fixés par imitation de ceux inférés de l'autre locuteur. Ils pourront aussi nous orienter vers l'identification de raisonnements par analogie. Les adjectifs subjectifs nous permettront de déceler la présence d'émotions dans le discours. Il en sera de même de certains référents-noyaux indiquant une émotion, ainsi que des modalisateurs d'intensité. Les modalisateurs d'affirmation feront, bien souvent, état de la mise sur pied de postulats. Certains adjectifs subjectifs permettront sans doute d'identifier une forme d'évaluation par rapport à l'objectif ou la finalité du sujet. En ce qui concerne les types de verbes employés par les locuteurs, les déclaratifs feront état de raisonnements déployés par les locuteurs, fondés souvent sur des hypothèses qu'ils auront formulées. Dans d'autres cas, leur emploi pourra témoigner de la fixation d'objectifs par le ou les locuteur(s). Les verbes statifs pourront nous conduire à déceler la présence d'un raisonnement basé sur un postulat. En ce qui concerne les verbes factifs, nous les associerons à la fois à une procédure prenant place dans la démarche de monitoring, ainsi qu'au recours à un empan réflexif technique par le sujet. Les verbes au passé témoigneront quant à eux de la présence d'empans réflexifs autoréférencés, en lien avec le rappel d'événements passés vécus par le sujet parlant.

Nous allons aussi prendre appui sur les univers de référence identifiés par *Tropes* pour déterminer le topique principal et le topique secondaire pour chacun des énoncés répertoriés, de sorte de déceler les topiques internalisés et externalisés par les locuteurs. Nous chercherons lesquels des topiques annoncés par le premier locuteur sont repris par le second, de manière à cibler les topiques internalisés. Il nous faudra, pour ce faire, identifier les énoncés des deux locuteurs traitant des mêmes topiques. En ce qui a trait à l'influence d'un locuteur sur l'autre en termes de processus cognitifs, rappelons que nous allons observer la mobilisation de processus cognitifs de même type et de mêmes dimensions chez les deux locuteurs, de manière à déceler les processus cognitifs qui auront été internalisés (Tableau 3).

5.2.4 Outils de synthèse

Ainsi, l'analyse linguistique qui sera réalisée servira à corroborer l'identification des processus cognitifs, c'est-à-dire que nous validerons, d'un point de vue linguistique, nos interprétations concernant les processus cognitifs mobilisés par les locuteurs.

6 Choix d'un contexte de validation

« Parler, c'est sans doute échanger des informations ; mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation du récepteur et modifier son système de croyance et/ou son attitude comportementale » (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 185). Ainsi, « [l]’acte de communication apparaît à beaucoup de spécialistes de la communication comme fondamentalement destiné à ‘produire des effets’. L’influence serait alors le processus fondamental de la communication. La communication viserait à faire faire, faire croire ou faire penser » (Muchielli, Corbalan et Ferrandez, 2004, p. 96). Le discours argumentatif, prenant la forme dans ce cas d’un débat politique, nous apparaît être un contexte tout désigné pour analyser les interactions d’influence d’un locuteur par rapport à un autre, l’argumentation constituant effectivement un lieu de débat avec l’autre (Boissinot, 1992). Par le fait même, l’argumentation donne à discuter surtout des opinions personnelles sur lesquelles les locuteurs peuvent ou non s’entendre (Boissinot, 1992), l’objectif de chacun étant de convaincre l’autre du bien-fondé de son point de vue.

Nous avons donc analysé un échange entre Elizabeth May et Thomas Mulcair lors du *Débat des chefs* de 2015 (Radio-Canada Info, 2015), diffusé sur la chaîne *Radio-Canada* et disponible sur *YouTube*⁴³, de manière à démontrer la validité fonctionnelle de notre dispositif d’analyse. Étaient présents à ce débat Anne-Marie Dussault, Gilles Duceppe, Steven Harper, Thomas Mulcair, Elizabeth May, Justin Trudeau, ainsi que Patrice Roy et Yves Boisvert, tous deux journalistes à *Radio-Canada*. Après avoir segmenté le débat en différentes séquences, chacune présentant selon nous une unité thématique, nous avons sélectionné l’une de ces séquences pour analyse. Il s’agit de la troisième séquence de la série. L’un des journalistes a introduit le thème de la *santé* sur lequel les participants allaient devoir débattre (séquence un), puis Thomas Mulcair a pris la parole (séquences un et deux). Elizabeth May a renchéri ensuite, en s’adressant à Mulcair (séquence trois), qui lui répond enfin en clôturant la séquence numérotée trois.

⁴³ Cette recherche n’a donc pas eu besoin de l’autorisation par le comité d’éthique, conformément à la confirmation d’exemption que nous avons reçue le 1^{er} juin 2018.

6.1 Les sujets

Les sujets étudiés sont Elizabeth May, représentante du *Parti vert du Canada*, et Thomas Muclair, chef du *Nouveau Parti démocratique*.

6.2 Analyse et traitement des données

Le tableau ci-dessous (Tableau 3) présente, tel que décrit précédemment, chaque énoncé produit par les deux locuteurs (identifiés MA pour May et M pour Mulcair), accompagné chaque fois du temps (en minutes) où il a été prononcé, du topique principal et du topique secondaire qu'il comporte, de l'analyse des processus cognitifs qui ont été mobilisés pour le mettre en œuvre, comportant elle-même les codes correspondant à chacun d'eux (Annexe 2), ainsi que l'analyse des classes de mots employées, du topique internalisé et de l'énoncé dans lequel on le retrouve, lorsque cela s'applique, et enfin des processus cognitifs que nous aurons jugés internalisés.

Tableau 3 : Tableau présentant les topiques et processus cognitifs internalisés et externalisés pour chacun des énoncés produits par chaque locuteur.

Temps	Locuteur	Énoncé	Topique principal	Topique secondaire	Processus cognitif externalisé		Topique internalisé	Énoncé correspondant	Processus cognitif internalisé (celui mobilisé par l'interlocuteur)
					Analyse linguistique	Code correspondant			
5:00	MA	Monsieur Mulcair, je suis d'accord avec tout beaucoup de vous avez dit, mais les spécifiques de l'assurance-médicaments c'est un grand probabilité pour l'économiser.	Santé (médicament)	Assurance-médicaments (assurance)		MA5 :00 : MC-S-Ci	Santé (santé)	Première question qui concerne un sujet qui préoccupe les Canadiens depuis toujours : la santé. (émis par un des journalistes à la séquence un)	
						MA5 :00 : MC-EM-DO-Oi			
						MA5 :00 : MC-EM-D-Ri			
						MA5 :00 : MS-OB-B-Fi			

						MA5 :00 : MS-OB-SB-CXi		
						MA5 :00 : MS-RTL-LFi		
						MA5 :00 : MS-RDL-INi		
						MA5 :00 : MS-ROD-Hi		
						MA5 :00 : MS-CS-PC-CSCi		
					<i>Connecteur d'opposition: mais</i>	MA5 :00 : MS-CS-MR-CSLi		
					<i>Adjectif subjectif: grand</i>	MA5 :00 : MS-RE-PR-EPi		
						MA5 :00 : MS-ER-Ti		
5:13	MA	Nous pouvons économiser 11 milliards par année avec un système d'assurance-médicaments.	Santé (médicament)	Assurance-médicaments (assurance)		MA5 :13 : MC-S-Ci	Santé (santé)	Première question qui concerne un sujet qui préoccupe les Canadiens depuis toujours : la santé. (émis par l'un des journalistes à la séquence un)
						MA5 :13 : MC-S-Ai		
						MA5 :13 : MC-EM-D-Ri		
						MA5 :13 : MC-MO-DO-Oi		

						MA5 :13 : MC-MO-SR-Pi			
						MA5 :13 : MC-EV-FO-OFi			
						MA5 :13 : MC-EV-AT-AEi			
						MA5 :13 : MS-OB-B-Fi			
						MA5 :13 : MS-OB-SB-CXi			
						MA5 :13 : MS-RTL-LFi			
						MA5 :13 : MS-RDL-DEi			
					<i>Verbe déclaratif : pouvons</i>	MA5 :13 : MS-ROD-Hi			
						MA5 :13 : MS-ER-CRi			
						MA5 :13 : MS-ER-Ti			
						MA5 :13 : MS-CS-PC-CSCi			
						MA5 :13 : MS-CS-MR-CSLi			
5:18	MA	C'est facile quand on achète en vrac.	Économie (achat)			MA5 :18 : MC-S-Ai			
						MA5 :18 : MC-MO-SR-Pi			

						MA5 :18 : MC-EV-FO-OFi			
						MA5 :18 : MS-OB-B-OJi			
						MA5 :18 : MS-R-TL-LFi			
						MA5 :18 : MS-R-DL-DEi			
					<i>Adjectif-subjectif: facile</i>	MA5 :18: MS-RE-PR-EPi			
						MA5.18 : MS-ER-Ti			
						MA5 :18 : MS-CS-PC-CUi			
					<i>Pronominalisation (c')</i>	MA5 :18: MS-CS-MR-CSLi			
5:21	MA	Par exemple, Lipitor maintenant coûte au Canada plus de 800 dollars par année, mais en Nouvelle-Zélande ça coûte le même produit seulement 15 dollars par année.	Santé (Lipitor)	Finance (dollars x2)		MA5 :21 : MC-S-Ci			

						MA5 :21 : MC-MO-DO-Oi			
						MA5 :21 : MS-OB-SB-CXi			
						MA5 :21 : MS-R-TL-LFi			
						MA5 :21 : MS-R-DL-INi			
					<i>Modalisation-intensité (2) : plus, même</i>	MA5 :21 : MS-RE-PR-EPi			
						MA5 :21 : MS-ER-COi			
						MA5 :21 : MS-CS-PC-CSSi			
					<i>Connecteur d'opposition : mais, Par exemple</i>	MA5 :21 : MS-CS-MR-CSLi			
5:35	MA	Qu'est-ce que vous proposez pour l'assurance-médicaments?	Santé (médicament)	Assurance-médicaments (assurance)		MA5 :35MS-ER-COi			
						MA5 :35 : MC-EM-D-Ii			
5:38	M	Bien merci, parce que c'est une question très importante.				M5 :38 : MC-EM-DO-Od			MA5 :00 : MC-EM-DO-Oi

						M5 :38 : MC-EM-D-Id			M5 :35 : MC-EM-D-li
						M5 :38 : MS-RTL-LNi			
					<i>Pronominalisation (c')</i>	M5 :38 : MS-CS-MR-CSLi			
5:40	M	et le NPD a justement la semaine dernière annoncé qu'on voulait faire des achats groupés.	Politique (NPD)	Économie (achats)	<i>Verbe factif : faire</i>	M5 :40 : MC-S-Ad	Économie (achat)	MA5 :18 : C'est facile quand on achète en vrac.	M5 :18 : MC-S-Ai
					<i>Verbe factif : faire</i>	M5 :40 : MC-MO-SR-Pd			MA5 :18 : MC-MO-SR-Pi
					<i>Verbe déclaratif : voulait</i>	M5 :40 : MS-OB-B-OJd			MA5 :18 : MS-OB-B-OJi
						M5 :40 : MS-OB-SB-ITi			
						M5 :40 : MS-R-DL-INd			MA5 :18 : MS-R-DL-DEi
						M5 :40 : MS-R-DPL-ALi			
						M5 :40 : MS-RE-PR-EPi			
						M5 :40 : MS-ER-ARi			

					<i>Verbe factif : faire</i>	M5 :40 : MS-ER-Td			MA5.18 : MS-ER-Ti
						M5 :40 : MS-CS-PC-CSCi			
					<i>Connecteur-addition : et</i> <i>Subordonnée</i>	M5 :40 : MS-CS-MR-CSLi			
5:45	M	sauvant ainsi comme madame May le dit si bien, elle a raison, des milliards de dollars aux provinces et territoires.	Finance (milliards de dollars)			M5 :45 : MC-S-Ci	Finance	Par exemple, Lipitor maintenant coûte au Canada plus de 800 dollars par année, mais en Nouvelle-Zélande ça coûte le même produit seulement 15 dollars par année.	MA5 :00 : MC-S-Ci, MA5 :13 : MC-S-Ci
						M5 :45 : MC-EV-FO-OFd			MA5 :13 : MC-EV-FO-OFi
						M5 :45 : MC-EV-AT-Ai			
						M5 :45 : MS-OB-B-FId			MA5 :13 : MS-OB-B-FIi
						M5 :45 : MS-OB-SB-ITi			
						M5 :45 : MS-R-TL-LFd			MA5 :13 : MS-R-TL-LFi, MA5 :18 : MS-R-TL-

									LFi, MA5 :21 : MS-R-TL-LFi
						M5 :45 : MS-R- DL-INd			MA5 :13 : MS-R-DL- DEi, MA5 :18 : MS-R-DL- DEi
					<i>Modalisation- intensité : si bien</i>	M5 :45 : MS-R- OD-PSd			MA5 :13 : MS-R-OD-Hi
						M5 :45 : MS-R- DPL-ALi			
						M5 :45 : MS-ER- CRd			MA5 :13 : MS-ER-CRi
						M5 :45 : MS-CS- MR-CSLd			MA5 :18 : MS-CS-MR- CSLi
5:49	M	Voilà une belle exemple où on peut travailler ensemble,				M5 :49 : MC-S- Ci			
						M5 :49 : MC- MO-DO-Oi			
						M5 :49 : MC- MO-SR-CGi			
						M5 :49 : MS-OB- B-Fli			
						M5 :49 : MS-OB- SB-CXi			

						M5 :49 : MS-R-TL-LFi			
						M5 :49 : MS-R-DL-INi			
					<i>Verbe déclaratif : peut</i>	M5 :49 : MS-R-OD-Hi			
						M5 :49 : MS-ER-COi			
						M5 :49 : MS-CS-MR-CSLi			
					<i>Adjectif subjectif : belle</i>	M5 :49 : MS-RE-PR-EPi			
5:52	M	mais encore faut-il vouloir travailler avec les provinces et territoires.				M5 :52 : MC-S-SJi			
						M5 :52 : MC-MO-DO-Oi			
						M5 :52 : MC-MO-SR-CGi			
						M5 :52 : MC-EV-FO-OFi			
						M5 :52 : MC-EV-AT-Ai			
					<i>Verbes déclaratifs (2) : faut, vouloir</i>	M5 :52 : MS-OB-B-Fi			
					<i>Connecteur d'opposition : mais encore</i>	M5 :52 : MS-OB-SB-OPi			

						M5 :52 : MS-R-TL-LFi			
						M5 :52 : MS-R-DL-INi			
						M5 :52 : MS-R-OD-PSi			
						M5 :52 : MS-ER-ARi			
					<i>Connecteur d'opposition : mais encore</i>	M5 :52 : MS-CS-MR-CSLi			
5:55	M	C'est mon approche: je sors de la politique provinciale.	Politique (politique)			M5 :55 : MC-S-SJi			
						M5 :55 : MC-MO-DO-Oi			
						M5 :55 : MC-MO-SR-CGi			
						M5 :55 : MS-R-TL-LFi			
						M5 :55 : MS-R-DL-INi			
						M5 :55 : MS-ER-ARi			
					<i>Pronominalisation (c')</i>	M5 :55 : MS-CS-MR-CSLi			
5:59	M	J'ai pas de peur de m'asseoir avec				M5 :59 : MC-S-Ai			

		les gens des provinces.						
						M5 :59 : MC-MO-DO-Oi		
						M5 :59 : MC-MO-SR-Pi		
						M5 :59 : MS-OB-B-OJi		
						M5 :59 : MS-OB-SB-CXi		
						M5 :59 : MS-R-TL-LFi		
						M5 :59 : MS-R-DL-DEi		
						M5 :59 : MS-R-OD-PSi		
					<i>Substantif : peur</i>	M5 :59 : MS-RE-PR-EPi		
					<i>Adverbe de négation : pas</i>	M5 :59 : MS-RE-SA-IAi		
						M5 :59 : MS-RE-SO-SPi		
						M5 :59 : MS-ER-ARi		
						M5 :59 : MS-ER-Ti		
						M5 :59 : MS-CS-MR-CSLi		

Prenons ce dernier exemple, codé M5 :59 : MS-CS-MR-CSLi. Il s'agit d'un processus cognitif de type structurant (MS), appartenant à la dimension de premier ordre *Concepts et savoirs* (CS), à la dimension de deuxième ordre *Mise en relation* (MR) et de caractérisation *Concepts et savoirs liés* (CSL). Il aurait par ailleurs été transmis indirectement (i).

Nous avons dû adapter quelque peu notre démarche en cours de route. En ce qui concerne l'identification des topiques abordés, il nous a fallu insérer l'ensemble de l'extrait du discours émis par un locuteur, celui-ci comportant plusieurs énoncés, car *Tropes* ne relève pas les topiques pour les phrases uniques ou les parties de phrases. En insérant dans *Tropes* l'ensemble des énoncés émis par un locuteur, le logiciel identifie alors les mots du discours se rapportant à tel ou tel topique. À l'occasion, nous avons dû ajouter certains mots aux modèles proposés par *Tropes* concernant les thèmes et les mots s'y rapportant, car le logiciel ne les détectait pas tous, bien que certains étaient aussi, selon nous, assimilables aux topiques relevés. Ce fut le cas notamment du substantif *Lipitor*, que nous avons intégré au topique portant sur la santé, car il s'agit effectivement d'un médicament.

Tel que déjà mentionné, l'analyse linguistique du discours de chacun des locuteurs nous a permis de relever un ensemble de mots dont la présence permet, selon nous, de confirmer qu'il y a bien mobilisation de tel ou tel processus cognitif par le locuteur concerné. Ainsi, tous les connecteurs (*mais, par exemple, mais encore, et, comme, quand*) auront permis de dire que des concepts et savoirs ont été mis en relation. Il en a été de même de certaines subordonnées et du processus de pronominalisation par *c'*, c'est-à-dire par le pronom *cela*, suivi du verbe être conjugué à la troisième personne du singulier.

Le connecteur d'opposition *mais encore* nous a en plus permis d'affirmer qu'un locuteur s'était fixé un objectif en opposition à celui d'un autre. À l'inverse, le connecteur de comparaison *comme* nous a amené à dire qu'un locuteur s'était fixé un objectif par imitation de celui d'un autre et à affirmer également, à certaines occasions, que ce locuteur avait mobilisé un raisonnement par analogie.

Les adjectifs subjectifs *grand, belle et facile* nous ont permis d'identifier la présence d'émotions dans le discours. L'adjectif *facile* aura aussi permis de déterminer que le locuteur

procédait à une évaluation de sa démarche en fonction de l'objectif ou de la finalité qu'il s'était fixé(e).

Le référent-noyau *peur*, substantif, fait aussi état de la présence d'émotions. L'adverbe *pas* aura témoigné du statut qu'accorde le locuteur à cette émotion, une émotion qui apparaîtrait donc pour lui inacceptable. Les modalisateurs d'intensité *plus*, *même*, *seulement* et *si bien* ont aussi permis de dire qu'il y avait présence d'émotions dans le discours. *Si bien* a aussi permis la mise en discours d'un postulat, étant par nature un modalisateur relevant d'une affirmation faite par le locuteur qui l'emploie (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998).

Le verbe déclaratif *pouvoir*, décliné à divers temps verbaux (*pouvons* et *peut*), a montré que le locuteur émettait une hypothèse. Les verbes déclaratifs *vouloir* (aussi décliné à une reprise comme étant *voulait*) et *falloir* (décliné au présent comme étant *faut*) ont montré qu'il y avait fixation d'un objectif par le locuteur. Le statif *être* (décliné *est*) a témoigné de la présence d'un postulat, alors que le verbe factif *faire* a fait état de l'élaboration d'une procédure par le locuteur et de la mobilisation d'un empan réflexif technique.

Les verbes *vouloir* et *annoncer*, conjugués au passé (donc *voulait* et *a annoncé*), nous ont amenée à déterminer qu'un locuteur avait mobilisé en empan autoréférencé, en lien avec son vécu personnel.

6.3 Résultats

6.3.1 Tableaux de quantifications

À l'intérieur des tableaux présentés ci-après, nous retrouvons le nombre de processus cognitifs de chaque type, dimension et modalité, ainsi que le pourcentage associé à chaque quantité. Le calcul des pourcentages a été réalisé en employant la démarche préalablement décrite. Par exemple, nous avons divisé le total des 16 processus cognitifs contrôlants par les 49 processus cognitifs que May a mobilisés, tous transmis indirectement dans ce cas. Cela nous a donné un pourcentage de 32,7%, correspondant au pourcentage de processus cognitifs contrôlants par rapport au total des processus mobilisés par la locutrice. De la même manière,

le total des cinq processus cognitifs relevant des systèmes a été divisé par le total des processus cognitifs contrôlants, nous donnant un pourcentage de 31,3%. Nous avons procédé de la même manière pour tous les processus cognitifs de dimension de premier ordre, divisant chaque fois le total par le nombre des processus cognitifs contrôlants ou structurants, selon le cas. Le pourcentage des processus cognitifs de dimension de premier ordre appartenant au type structurant a donc été calculé par rapport au total des processus cognitifs structurants. Le nombre des processus cognitifs d'une dimension de deuxième ordre a été divisé par le nombre total des processus cognitifs de la dimension de premier ordre correspondante. Le nombre des processus cognitifs d'une caractérisation a été divisé par le total des processus cognitifs de la dimension de deuxième ordre correspondante, ou de la dimension de premier ordre lorsqu'aucune dimension de deuxième ordre ne peut être associée à cette caractérisation, comme c'est le cas, par exemple, des empan réflexifs. À noter que, lorsqu'une dimension ou caractérisation n'apparaît pas dans le tableau, c'est que nous n'avons dénombré aucun processus cognitif de cette dimension ou caractérisation.

Les tableaux ci-après (4, 5, 6 et 7) nous serviront à établir des comparaisons entre les locuteurs. Nous comparerons effectivement les pourcentages obtenus pour May et Mulcair, après avoir construit des diagrammes nous permettant de voir les différences entre les deux facilement. Autant dire que les tableaux présentés ci-après nous auront permis d'élaborer les diagrammes à bandes verticales qui seront exposés ultérieurement.

Le Tableau 5 rassemble le pourcentage des processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission indirecte. Le calcul des pourcentages a été réalisé de la même manière que celle décrite ci-haut.

Le Tableau 6 rassemble le pourcentage des processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission directe. On en dénombre 14. Ceux-là sont par ailleurs beaucoup moins nombreux que les processus cognitifs transmis indirectement, qui étaient au nombre de 56.

Puisés parmi les processus cognitifs mobilisés par May, que l'on retrouve en fait dans la colonne portant l'intitulé *Processus cognitif internalisé (celui mobilisé par l'interlocuteur)*

(Tableau 3), nous présentons, dans le tableau 7, tous les processus cognitifs externalisés par May et internalisés par Mulcair. Il s'agit, en l'occurrence, d'une partie des processus cognitifs présentés dans le tableau 4.

Tableau 5 : Nombre de processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission indirecte, selon leur type et leurs dimensions.

Mulcair																
Modalité de transmission																
Indirectes					56											
Types																
Contrôlants					Structurants											
16					40											
28,6%					71,4%											
Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre	Caractérisation			Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre	Caractérisation									
Système 5 31,3%	Systèmes de régulation	Action	1	20,0%	Raisonnement 14 35,0%	Type de logique	5	35,7%	Logique naturelle	1	20,0%					
		Conception	2	40,0%			Logique formelle	4	80,0%							
		Sous-jacents	2	40,0%			Objet du départ	3	21,4%	Postulat	2	66,7%				
Entrée en matière 0 0,0%	Degré d'ouverture	0	0,0%	Ouverture	0	0,0%	Objectifs 8 20,0%	But de la régulation	3	37,5%	Objectif	1	33,3%			
	Déclencheur	0	0,0%	Injonction	0	0,0%			Source du but	5	62,5%	Finalité	2	66,7%		
												Imitation	2	40,0%		
Monitoring 8 50,0%	Source de la relance	4	50,0%	Procédure	1	25,0%	Rapport aux émotions 5 12,5%	Présence	3	60,0%	Statut pour l'acteur	1	20,0%	Présente	3	100,0%
														Consigne	3	75,0%
	Degré d'ouverture	4	50,0%	Ouverture	4	100,0%								Source	1	20,0%
Évaluation 3 18,8%	Fondement	1	33,3%	Objectifs/Finalités	1	100,0%	Empans réflexifs 6 15,0%							Autoréférencé	4	66,7%
	Attribution	2	66,7%	Interne	2	100,0%								Technique	1	16,7%
														Critique	0	0,0%
					Concepts et savoirs 7 17,5%									Concepts et savoirs centraux	1	100%
														Mise en relation	6	85,7%

Tableau 6 : Nombre de processus cognitifs mobilisés par Mulcair, selon une modalité de transmission directe, selon leur type et leurs dimensions.

Mulcair																							
Modalité de transmission																							
Directes					14																		
Types																							
Contrôlants					Structurants																		
5			35,7%		9			64,3%															
Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre		Caractérisation		Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre		Caractérisation															
Système	1	20,0%	Systèmes de régulation	Action	1	100,0%	Raisonnement	4	44,4%	Type de logique	1	25,0%	Logique naturelle	0	0,0%								
				Conception	0	0,0%				Objet du départ	1	25,0%	Logique formelle	1	100,0%								
				Sous-jacents	0	0,0%				Départ logique	2	50,0%	Postulat	1	100,0%								
Entrée en matière	2	40,0%	Degré d'ouverture	1	50,0%	Objectifs	2	22,2%	Déploiement	0	0,0%	Inductif	2	100,0%									
			Déclencheur	1	50,0%				Injonction	1	100,0%	Déductif	0	0,0%									
Monitoring	1	20,0%	Source de la relance	1	100,0%	Procédure	1	100,0%	Rapport aux émotions	0	0,0%	Statut pour l'acteur	0	0,0%									
															Degré d'ouverture	0	0,0%	Ouverture	0	0,0%	Présence	0	0,0%
															Fondement	1	100,0%	Objectifs/Finalités	1	100,0%	Source	0	0,0%
Évaluation	1	20,0%	Attribution	0	0,0%	Interne	0	0,0%	Empans réflexifs	2	22,2%	Contextuel	0	0,0%									
															Concepts et savoirs	1	11,1%	Prise en compte	0	0,0%	Concepts et savoirs centraux	0	0%
												Mise en relation	1	100,0%	Concepts et savoirs mis en lien	1	100%						

Tableau 7 : Nombre de processus cognitifs internalisés par Mulcair, selon une modalité de transmission indirecte, selon leur type et leurs dimensions.

Médiations internalisées					
Indirectes			19		
Types					
Contrôlants			Structurants		
7			12		
36,8%			63,2%		
Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre	Caractérisation	Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre	Caractérisation
Système 3 42,9%	Systèmes de régulation	Conception 2 66,7%	Objectif 2 16,7%	But de la régulation 2 100,0%	Finalité 1 50,0%
		Action 1 33,3%			Objectif 1 50,0%
Monitoring 1 14,3%	Source de la relance 1 100,0%	Procédure 1 100,0%	Raisonnement 7 58,3%	Départ logique 3 42,9%	Déductif 3 100,0%
Évaluation 1 14,3%	Fondement 1 100,0%	Objectifs/Finalités 1 100,0%		Type de logique 3 42,9%	Logique formelle 3 100,0%
Entrée en matière 2 28,6%	Degré d'ouverture 1 50,0%	Ouverture 1 100,0%		Objet du départ 1 14,3%	Hypothèse 1 100,0%
	Déclencheur 1 50,0%	Injonction 1 100,0%	Empans réflexifs 2 16,7%	Technique 1 50,0%	
				Critique 1 50,0%	
			Concept et savoir 1 8,3%	Mise en relation 1 100,0%	Concepts et savoirs mis en lien 1 100,0%

6.3.2 Nuages de points et lignes du temps

Ci-après, nous présentons les graphiques permettant de faire ressortir la « transmission » d'un processus cognitif d'un locuteur vers l'autre. Sur celui ici-bas, nous pouvons par exemple observer qu'un processus cognitif correspondant à une entrée en matière, à un degré d'ouverture et à une ouverture a été émis par May à 5 :00. Ce processus cognitif en a induit un autre de même type et de mêmes dimensions chez Mulcair, à 5 :38. C'est donc dire que Mulcair a internalisé le processus cognitif mobilisé par May à 5 :00. Lorsqu'apparaît le chiffre 1, c'est que May a mobilisé un processus cognitif. Dans le cas où l'on note -1, Mulcair en a externalisé un à son tour. Les processus cognitifs externalisés par Mulcair apparaissent toujours sous la ligne du temps, alors que ceux de May sont présentés au-dessus.

L'injonction, formulée par May à 5 :35, a été internalisée par Mulcair et s'est soldée par une injonction qu'il énonce à 5 :38. C'est ce que représente la flèche bleue sur la Figure 1. La flèche jaune indique quant à elle que l'ouverture, démontrée par May à 5 :00, a donné lieu à une ouverture de la part de Mulcair à 5 :38.

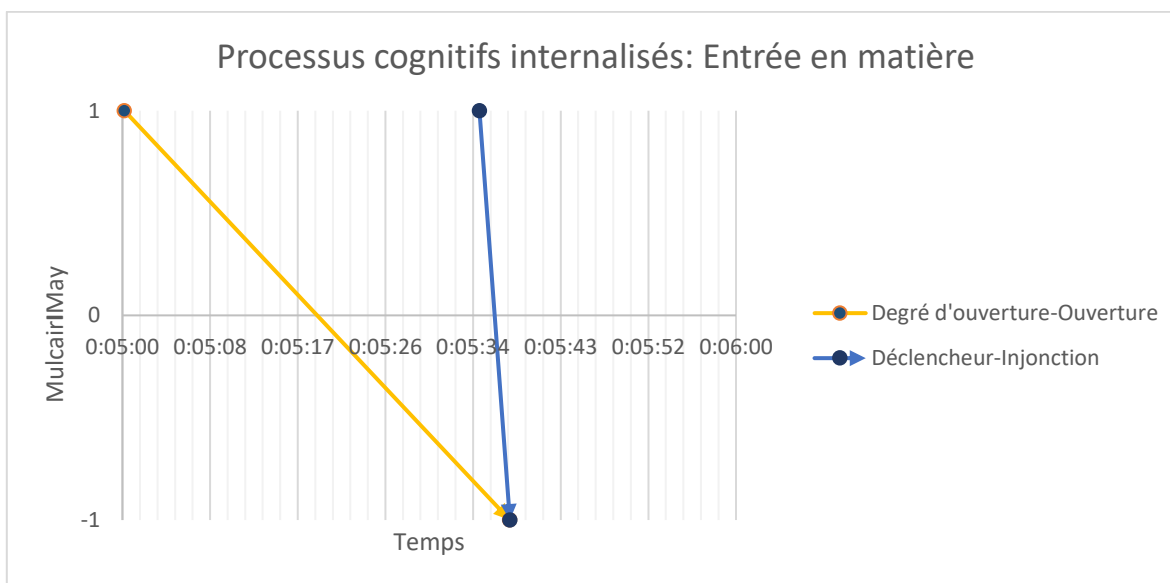


Figure 1 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Entrée en matière*, ainsi qu'aux dimensions de deuxième ordre *Degré d'ouverture* et *Déclencheur*.

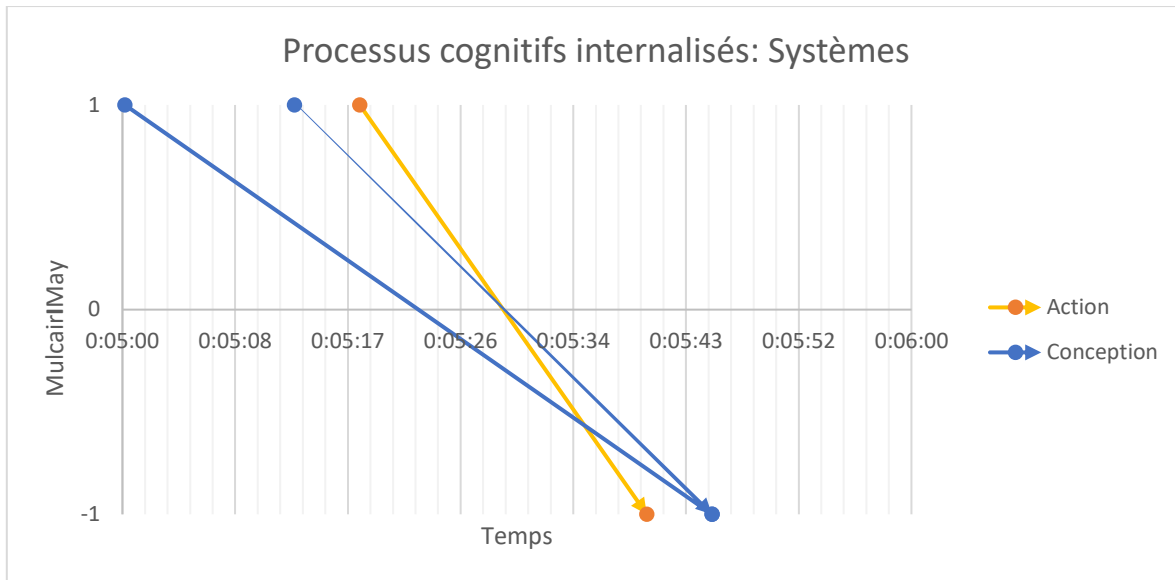


Figure 2 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre Systèmes, ainsi qu'aux caractérisations Action et Conception.

On note ici (Figure 2) que deux processus cognitifs, associés au système de régulation des conceptions, ont été internalisés par Mulcair, qui a à son tour mobilisé le système des conceptions à 5 :45. À 5 :18, May a aussi externalisé un processus cognitif associé au système de régulation de l'action, lequel a été internalisé par Mulcair. Ce dernier externalise effectivement, à 5 :40, le même système de régulation.

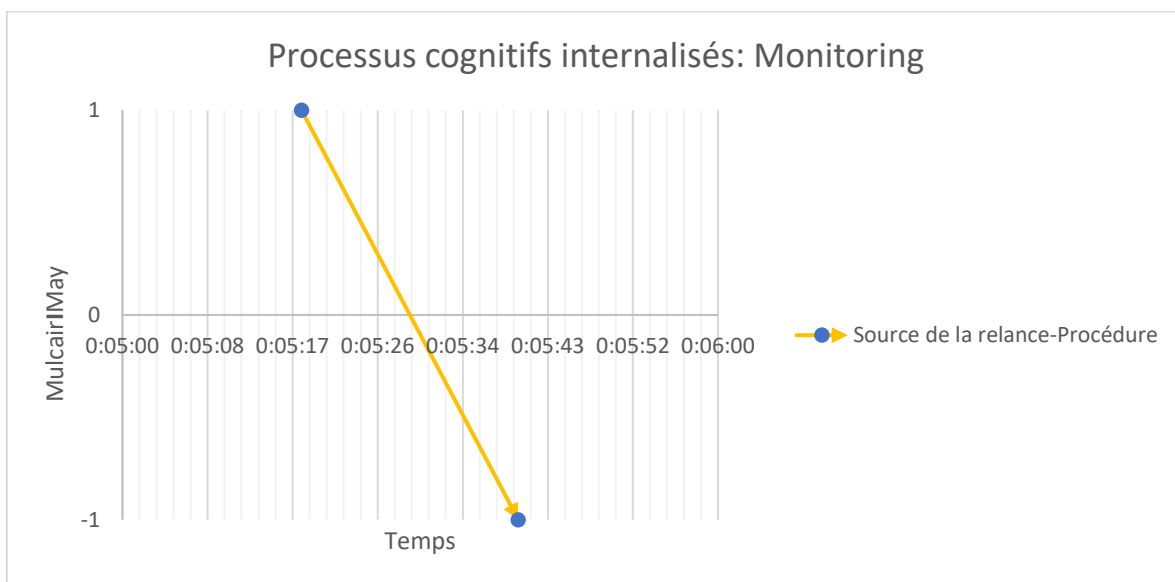


Figure 3 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre Monitoring.

On remarque, à la Figure 3, que May a externalisé un processus cognitif associé à une procédure à 5 :18. Ce processus cognitif a été internalisé par Muclair, lui qui externalise aussi à 5 :40 une procédure, s'appuyant sur les dires de May.

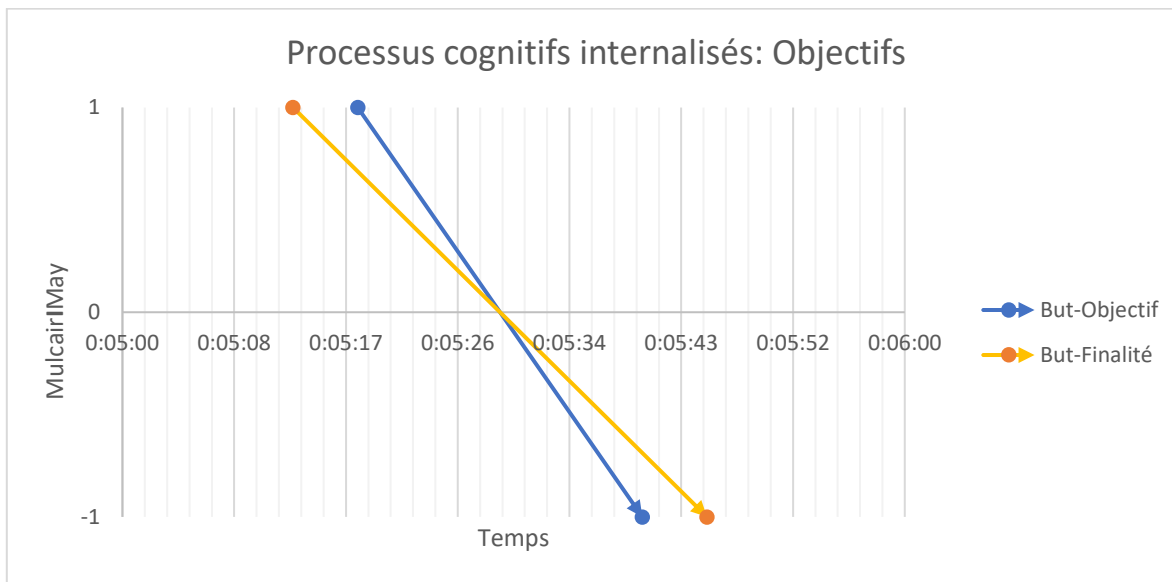


Figure 4 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Objectifs*, ainsi qu'aux caractérisations *Objectifs* et *Finalités*.

Sur la Figure 4, on perçoit que May, à 5 :18 et à 5 :13, a respectivement mobilisé un objectif et a annoncé une finalité, ce que Muclair a internalisé. Il s'est effectivement fixé un objectif, en lien avec celui préalablement énoncé par May, à 5 :40, en plus d'élaborer autour d'une finalité, liée à celle développée par May, à 5 :45.

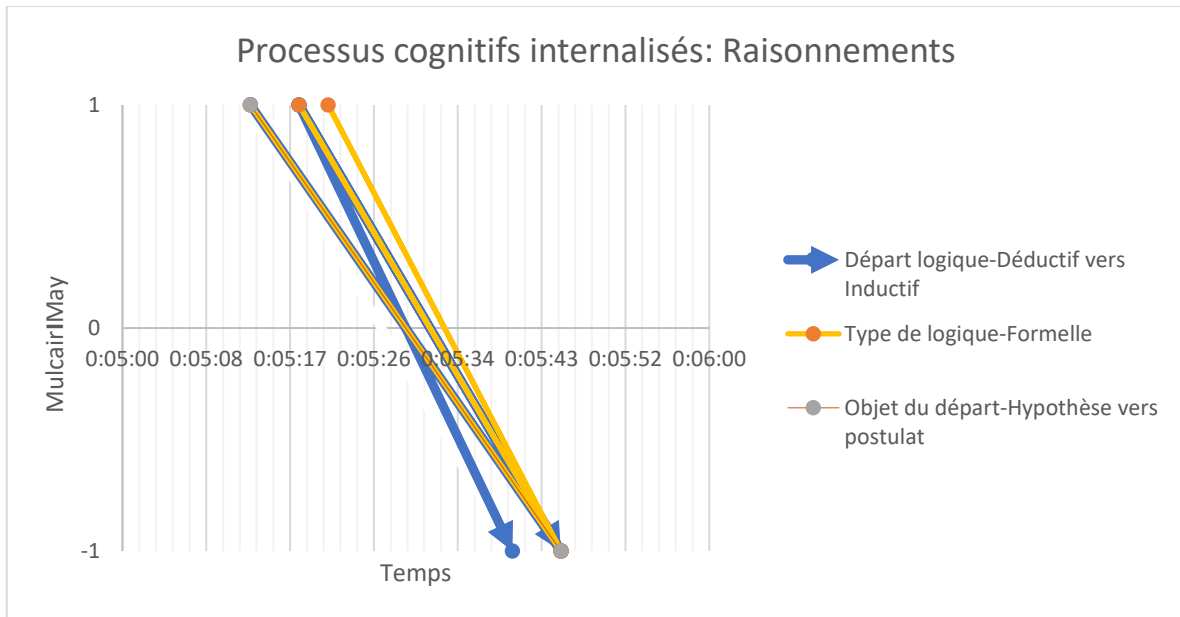


Figure 5 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Raisonnements*, ainsi qu'aux dimensions de deuxième ordre *Départ logique*, *Type de logique* et *Objet du départ*.

On remarque ci-dessus (Figure 5) que les caractérisations varient, dans ce cas, d'un locuteur à l'autre. Ainsi, nous avons conclu que les départs logiques déductifs, émis à 5 :13 et à 5 :18 par May, ont induit des départs logiques inductifs, à 5 :40 et 5 :45, par Mulcair. Alors que May a débuté ses raisonnements par une règle générale et qu'elle les a terminés par l'application de ces règles à une situation concrète, Mulcair se voit reprendre à partir d'une situation d'application pour en dégager sensiblement la même règle que May, c'est-à-dire en mentionnant que les provinces et territoires feront des économies. Il clôture donc son raisonnement par l'annonce de ce constat général. Le même phénomène est observable au niveau des objets du départ. À ce propos, on observe sur ce graphique que l'hypothèse émise par May à 5 :13, consistant en la possibilité d'économiser, donne ensuite lieu à un postulat, Mulcair affirmant avec certitude, à 5 :45, que les provinces et territoires épargneront. Les caractérisations n'étant pas les mêmes, nous concluons tout de même à une influence de May sur Mulcair, étant donné que les processus cognitifs externalisés par l'un et par l'autre sont de même type et de mêmes dimensions. On observe aussi sur la Figure 5 que le déploiement de raisonnements associés à la logique formelle, ayant été émis à 5 :13, 5 :18 et 5 :21 par May, ont donné lieu à un raisonnement aussi lié à la logique formelle, à 5 :45 (Mulcair).

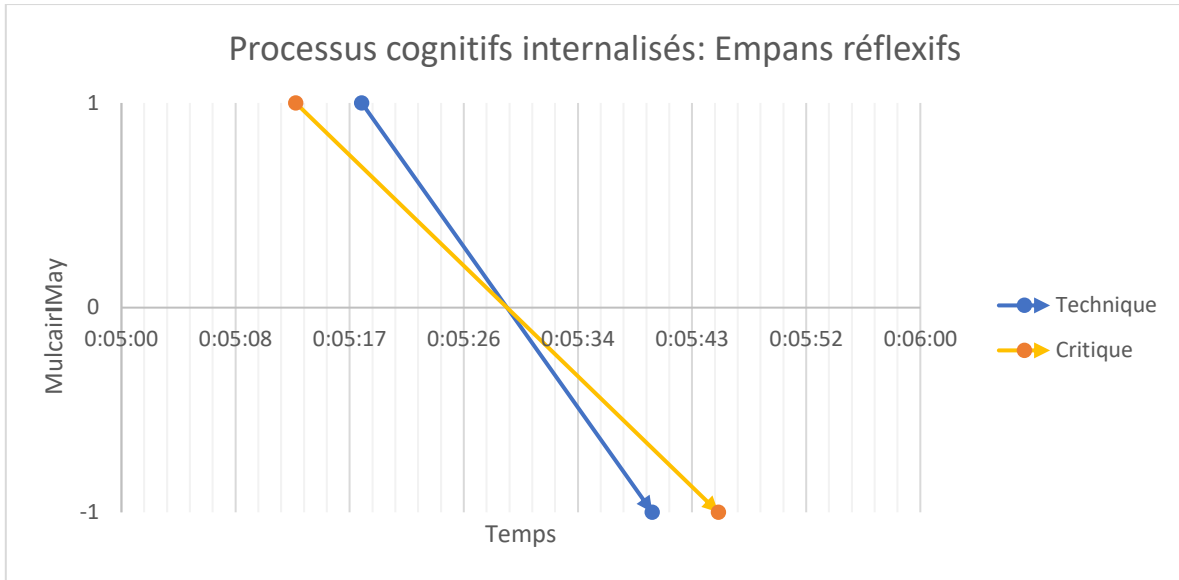


Figure 6 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Empans réflexifs*, ainsi qu'aux caractérisations *Technique* et *Critique*.

À la Figure 6, on note que May a mobilisé, à 5 :18, un empan technique. Mulcair, sous l'influence de May, a mobilisé également un empan réflexif technique à 5 :40. À 5 :13, May a externalisé aussi un empan critique, ce que Mulcair fait ensuite à 5 :45, prenant appui sur celui externalisé d'abord par May.

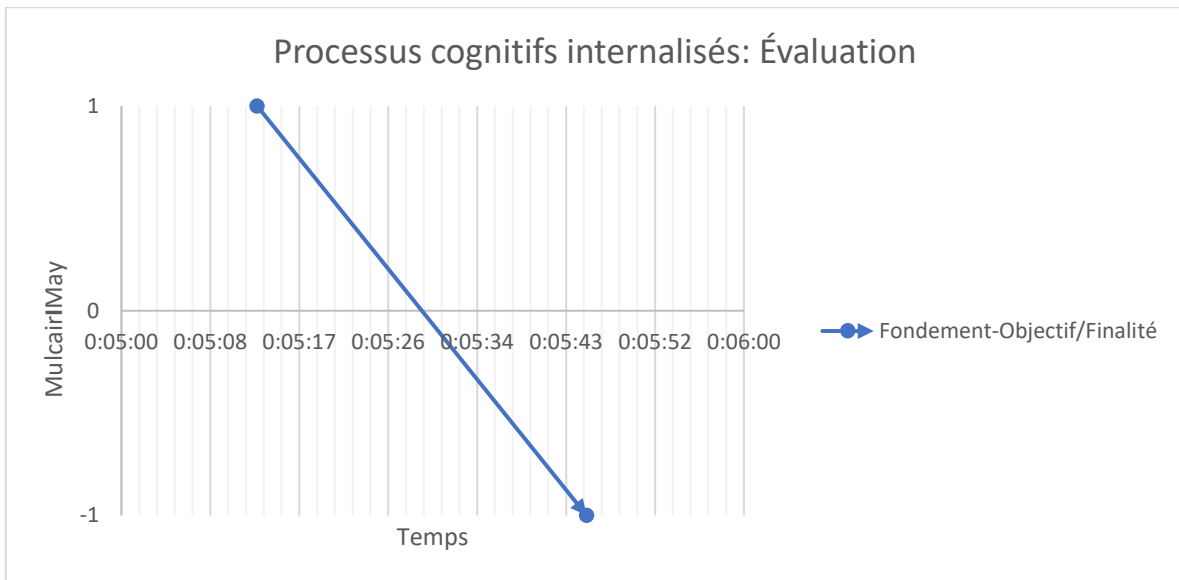


Figure 7 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Évaluation*, ainsi qu'à la caractérisation *Objectif/Finalité*.

Sur la Figure 7, on remarque que l'évaluation, formulée par May (5 :13), en lien avec l'objectif et la finalité, est internalisée par Mulcair. Celui-ci externalise effectivement une évaluation, basée sur le même fondement, à 5 :45. Tous deux abordent ainsi la possibilité/la certitude de faire économiser les provinces et territoires.

À la Figure 8, on remarque que la liaison entre concepts et savoirs, élaborée par May à 5 :18, a été reprise par Mulcair à 5 :45.

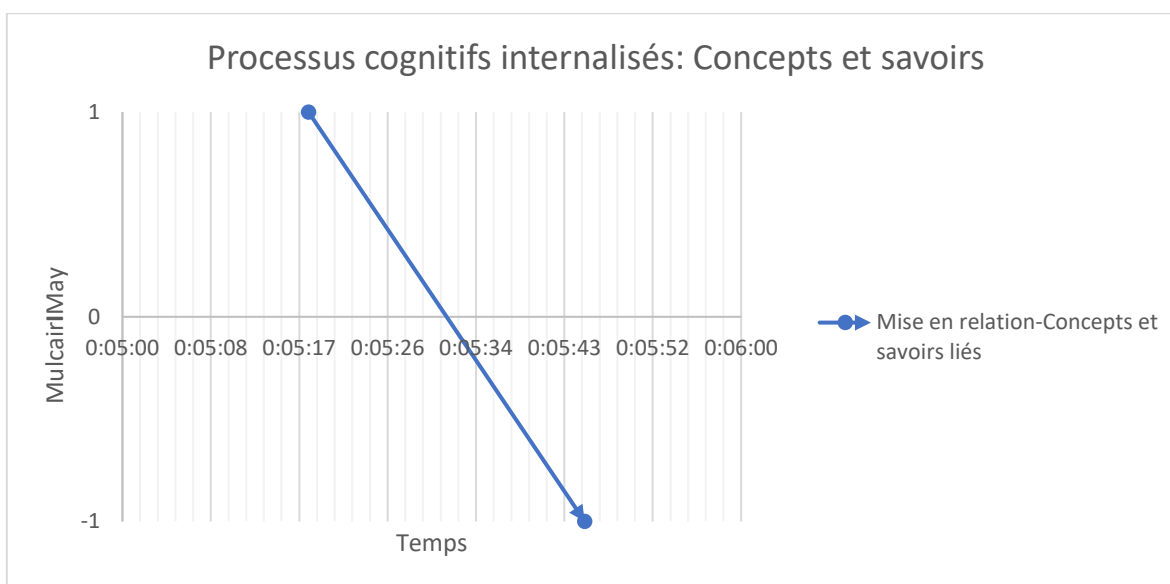


Figure 8 : Processus cognitifs transmis d'un locuteur à l'autre, associés à la dimension de premier ordre *Concepts et savoirs*, ainsi qu'à la caractérisation *Concepts et savoirs liés*.

6.3.3 Diagrammes à bandes verticales

Les données se retrouvant dans les graphiques ci-après sont toutes présentées en pourcentages. L'intérêt de procéder ainsi renvoie à notre objectif de comparer les locuteurs. Nous comparons des proportions plutôt que des quantités. Il serait effectivement peu pertinent de dire que Mulcair mobilise deux processus cognitifs portant sur le système *conception*, alors que May en mobilise trois, considérant que chacun d'eux ne mobilise pas le même nombre de processus cognitifs portant sur les systèmes. Mulcair mobilise en effet deux processus portant sur le système des conceptions sur un total de six processus portant sur les différents systèmes. May mobilise trois processus liés au système des conceptions sur cinq processus liés aux systèmes de régulation.

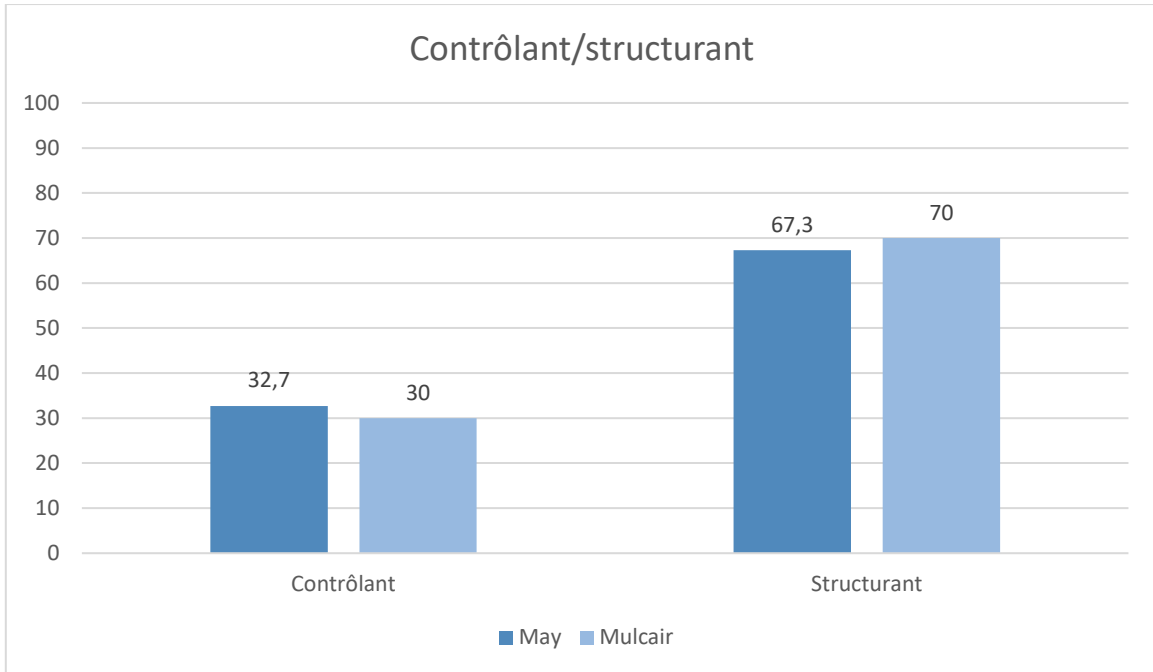


Figure 9 : Comparaison *Contrôlant-Structurant* par les locuteurs.

Ce graphique (Figure 9) permet d’observer que les deux locuteurs ont une tendance plus marquée à recourir aux processus cognitifs structurants plutôt qu’aux processus cognitifs contrôlants.

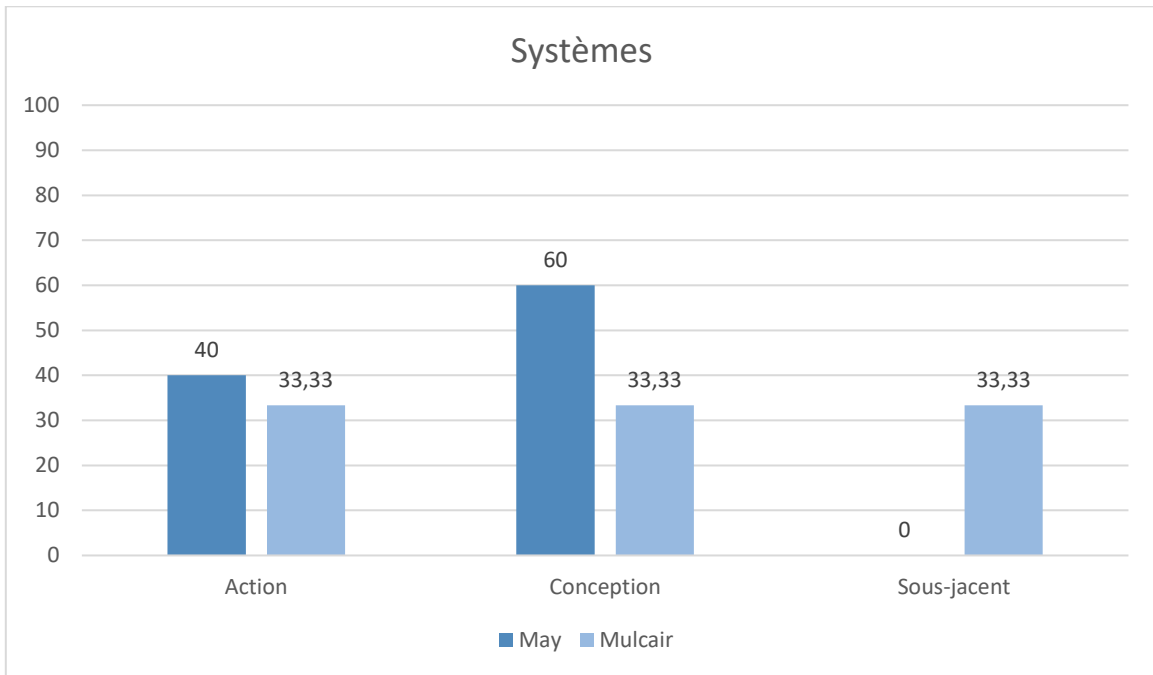


Figure 10 : Comparaison *Systèmes* par les locuteurs.

On observe, sur la Figure 10, que May mobilise le système des conceptions plus que les autres systèmes de régulation. Elle met donc l'accent sur les explications relatives aux actions qu'elle entreprend. Le deuxième système auquel elle a le plus recours est justement celui portant sur les actions. Le système des sous-jacents n'est pas sollicité par May. Elle ne s'exprime donc pas par rapport à elle-même et à ce qui la motive, ce que fait Mulcair en revanche. Il fait effectivement appel aux trois systèmes de régulation dans une proportion équivalente.

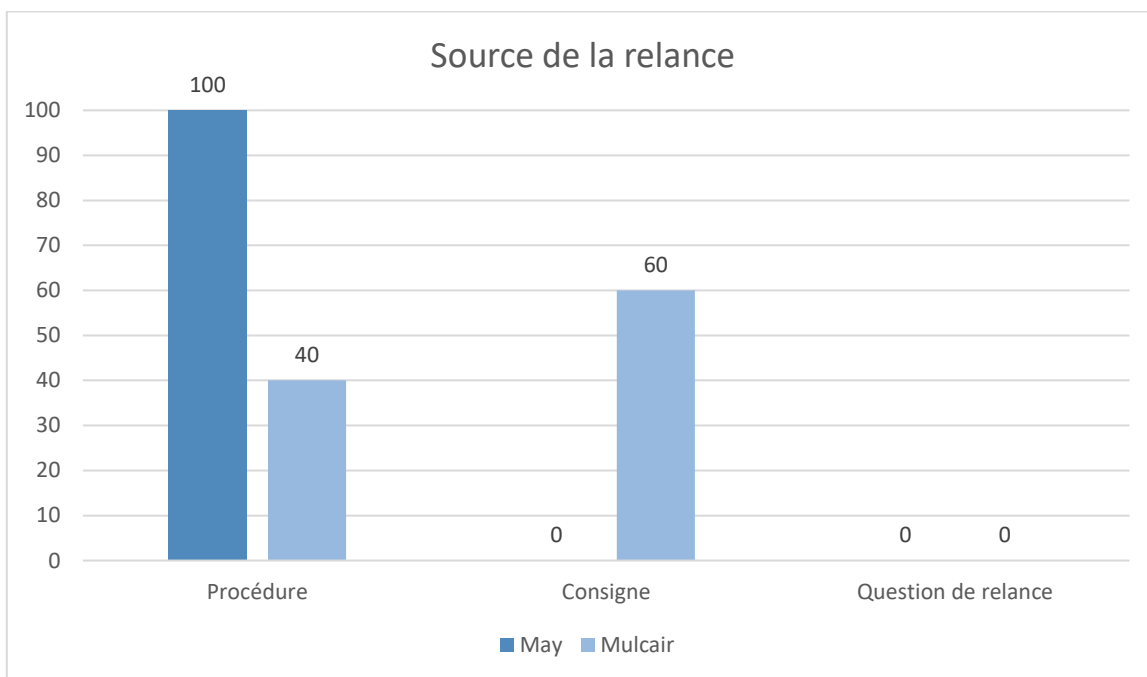


Figure 11 : Comparaison par les locuteurs des Sources de la relance.

Sur ce graphique (Figure 11), on observe que May fait appel aux procédures comme principales sources de relance. Elle mentionne ainsi, à 5 :18, que « c'est facile quand on achète en vrac », en référence à la possibilité d'économiser. Mulcair utilise quant à lui plus les consignes, alors qu'il affirme, par exemple, à 5 :55 « c'est mon approche, je sors de la politique provinciale », une consigne qu'il se donne à lui-même.

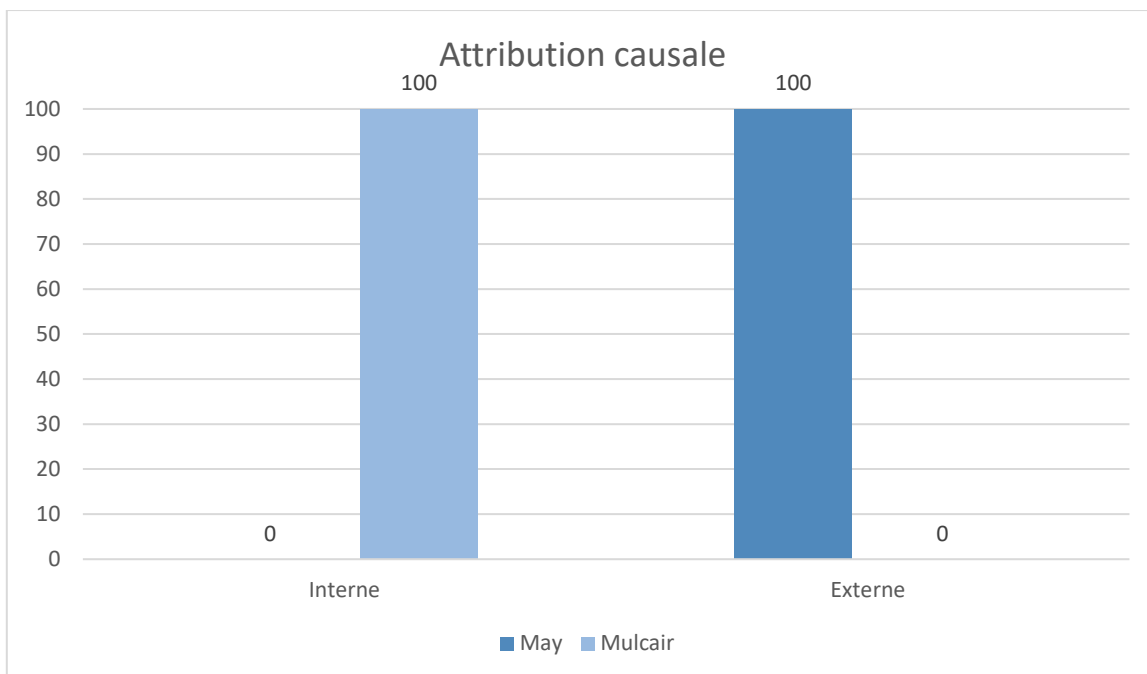


Figure 12 : Comparaison des *Attributions causales* par les locuteurs.

On remarque, à la figure 12, que Mulcair s’attribue davantage à lui-même, qu’à des facteurs externes, le succès de ses interventions. Il a donc recours à l’attribution causale interne plus qu’à celle externe. Il affirme ainsi, à 5 :40 et 5 :45, que « le NPD a justement annoncé la semaine dernière qu’on voulait faire des achats groupés/sauvant ainsi, comme madame May le dit si bien, elle a raison, des milliards de dollars aux provinces et territoires ». Comme il fait lui-même partie du NPD, on considère qu’il s’attribue le succès des économies réalisées. May attribue plutôt les succès aux outils mis en place, ne se montrant pas responsable, dans son propos, de leur implantation. Mentionnant, à 5 :13, que « nous pouvons économiser 11 milliards par année avec un système d’assurance-médicaments », celle-ci fait appel à l’attribution externe, accordant en quelque sorte le crédit au système mis en place.

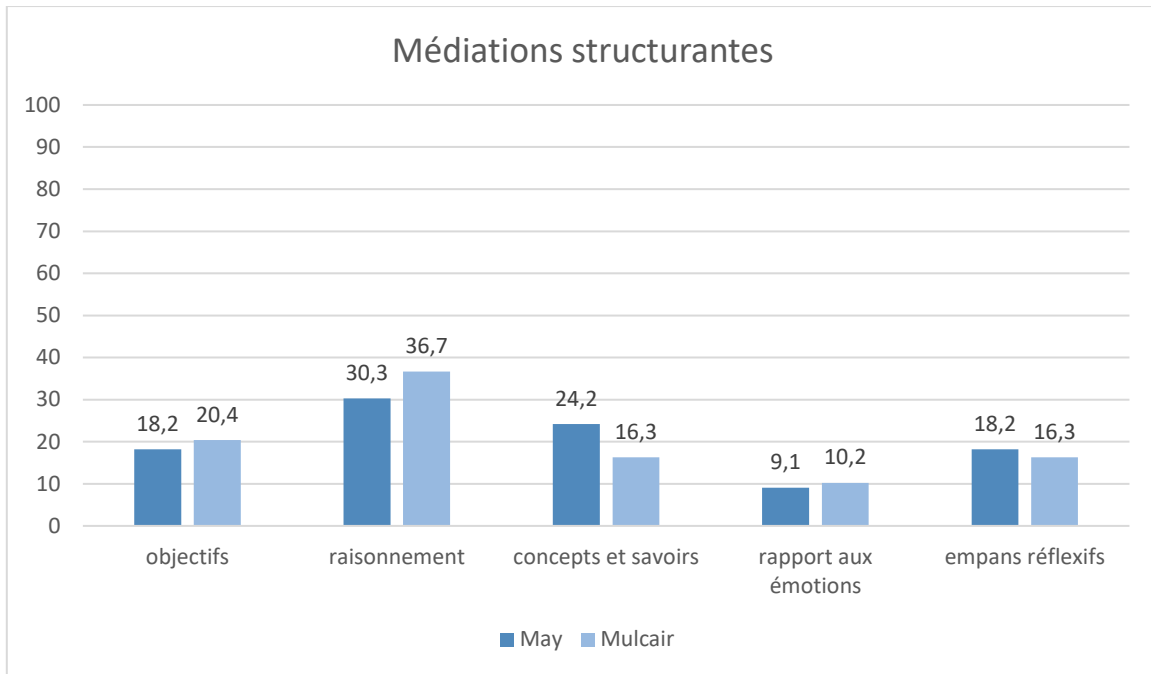


Figure 13 : Comparaisons des *Médiations structurantes* par les locuteurs.

Parmi les dimensions de premier ordre associées aux processus cognitifs structurants, les deux locuteurs ont recours en majorité aux raisonnements. Mulcair expose ensuite davantage d'objectifs que May ne le fait (Figure 13).

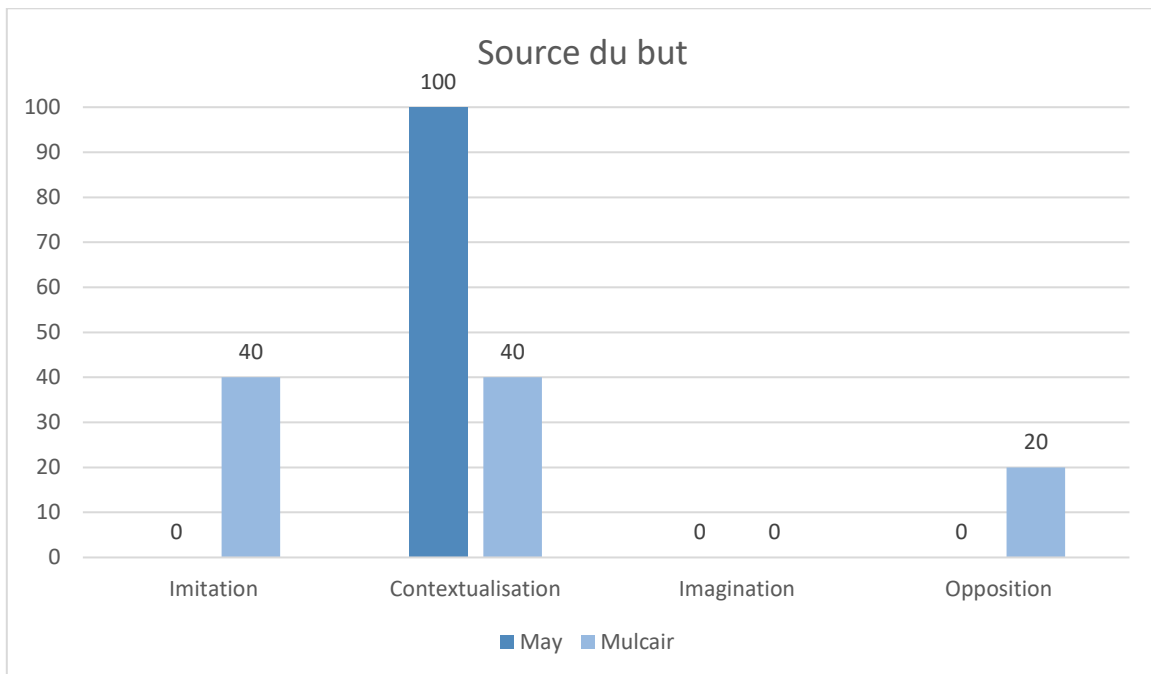


Figure 14 : Comparaison des *Sources du but* par les locuteurs.

À la figure 14, on remarque que May se fixe des objectifs en ne considérant que le contexte entourant l'action. Mulcair considère parfois aussi les objectifs que May s'est préalablement fixés, les reprenant pour lui-même (par imitation) ou les rejetant en ciblant d'autres que ceux-là (par opposition).

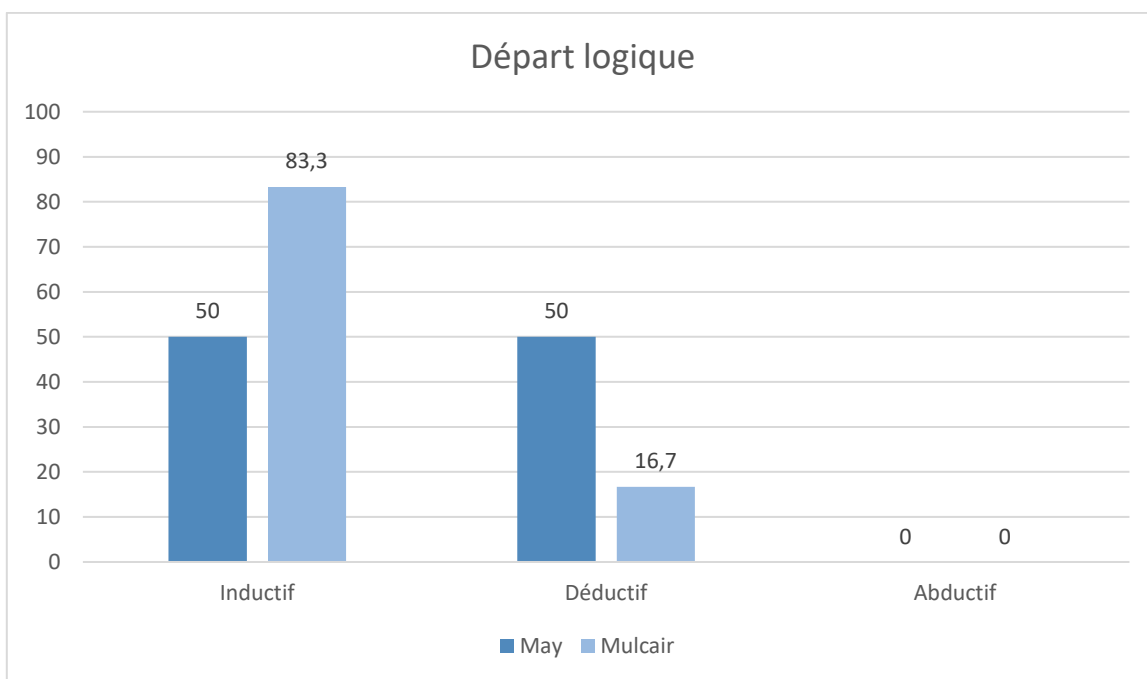


Figure 15 : Comparaison des *Départs logiques* par les locuteurs.

Nous observons, à la figure 15, une plus forte propension de Mulcair vers le raisonnement inductif, en comparaison à May.

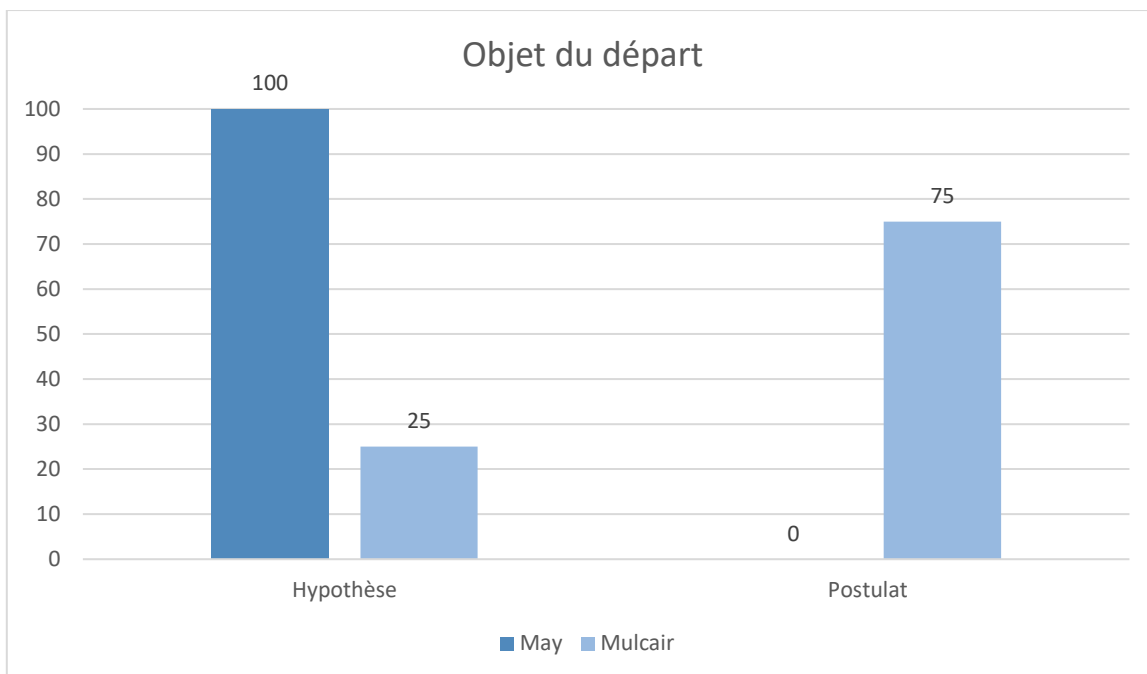


Figure 16 : Comparaison des *Objets du départ* par les locuteurs.

Mulcair semble être plus convaincu que May des stratégies qu'il se propose de mettre en place. Il a ainsi une plus forte propension que May à l'émission de postulats plutôt que d'hypothèses (Figure 16). Il affirme, par exemple, « sauvant ainsi, comme madame May le dit si bien, elle a raison, des milliards de dollars aux provinces et territoires ». May annonce plutôt, à propos de l'assurance-médicaments, que c'est « un grand probabilité pour l'économiser ». L'emploi du terme « probabilité » annonce qu'il s'agit, pour elle, d'une hypothèse.

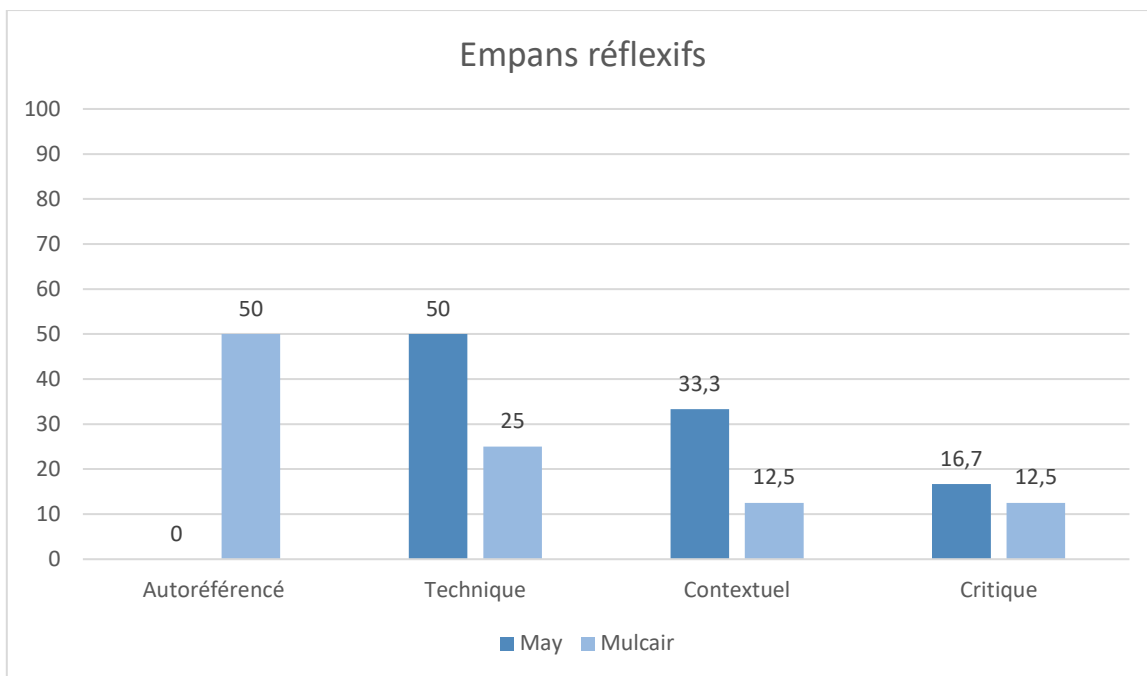


Figure 17 : Comparaison des *Empans réflexifs* mobilisés par les locuteurs.

À la figure 17, on remarque que Mulcair semble être le seul à mobiliser des empans réflexifs autoréférencés, en lien avec son vécu personnel. Ce sont d'ailleurs ceux qu'il mobilise en plus grand nombre. Il mentionne par exemple, à 5 :59, « J'ai pas de peur de m'asseoir avec les gens des provinces. » Il est ici sous-entendu qu'il a l'habitude de le faire. May se tourne, en majorité, vers les empans réflexifs techniques, qui concernent les manières de faire, affirmant par exemple, à 5 :18, que « c'est facile quand on achète en vrac ».

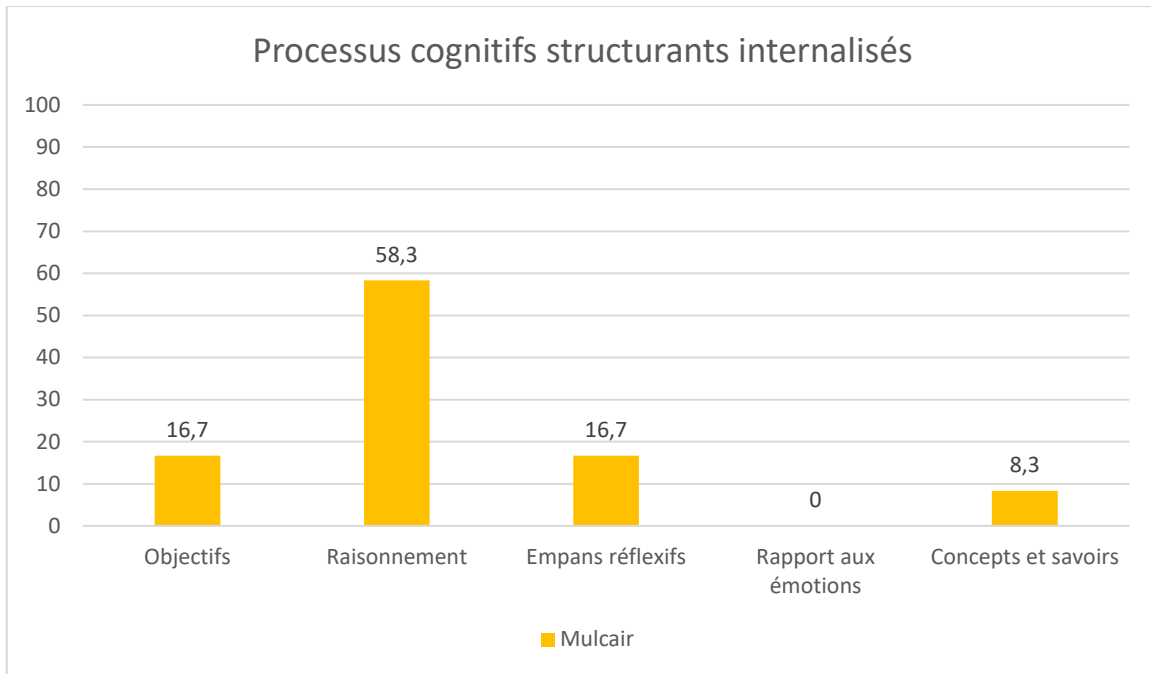


Figure 18 : Processus cognitifs structurants internalisés par Mulcair.

Mulcair internalise davantage de raisonnements que les autres processus cognitifs structurants. Comme il s'agit des processus cognitifs structurants que May mobilise dans la proportion la plus élevée, ce résultat s'avère logique. Par contre, May mobilise davantage de concepts et savoirs qu'elle ne se fixe d'objectifs. Mulcair internalise pourtant les objectifs dans une plus grande proportion que les concepts et savoirs (Figure 18).

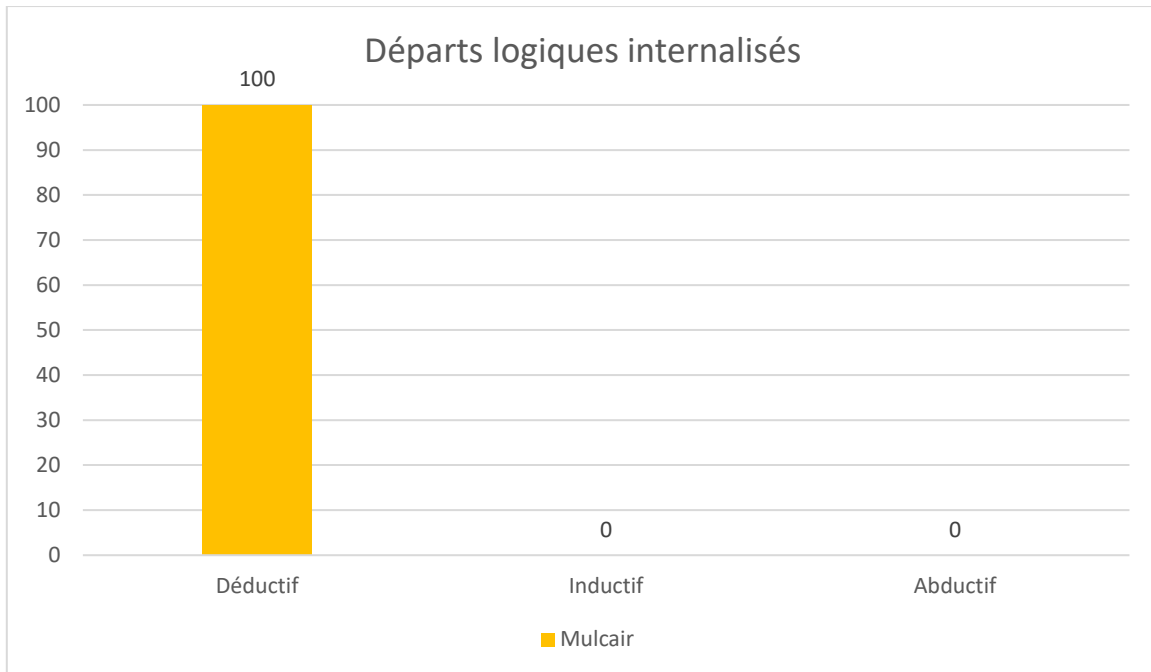


Figure 19 : Départs logiques internalisés par Mulcair.

Au niveau des départs logiques, il s'avère que Mulcair n'internalise que les raisonnements déductifs (Figure 19). Pourtant, May mobilise aussi des raisonnements inductifs.

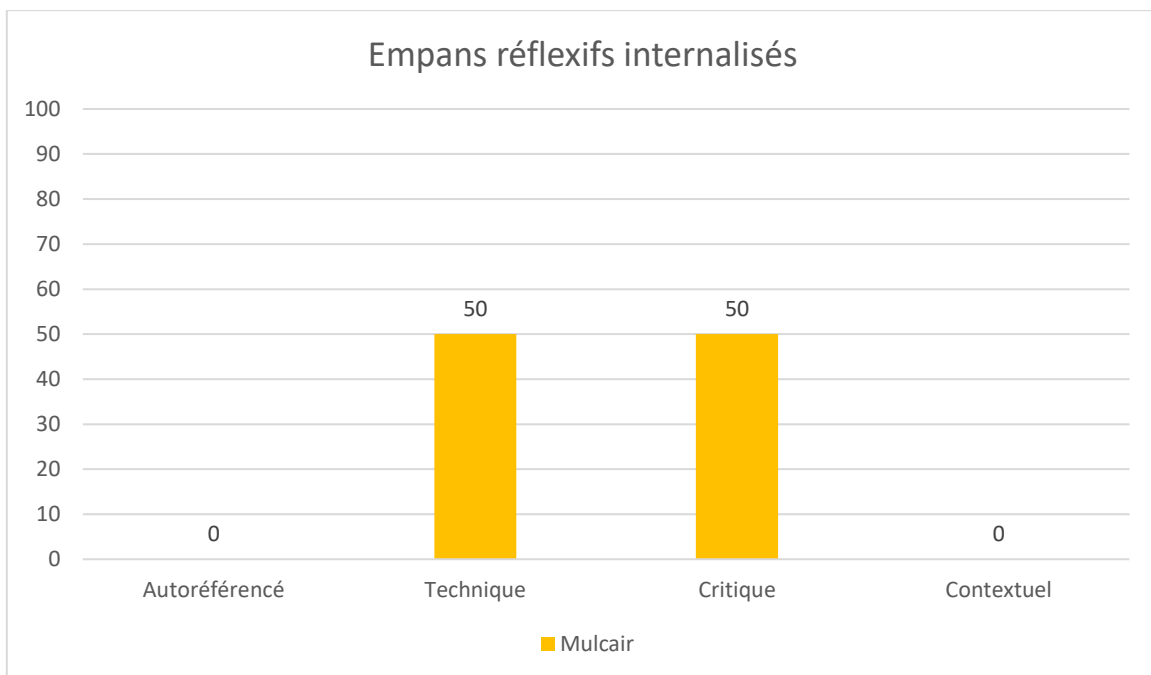


Figure 20 : Empans réflexifs internalisés par Mulcair.

Seuls les empan réflexifs techniques et critiques sont internalisés par Mulcair, alors que May externalise aussi des empan réflexifs contextuels (Figure 20).

À noter qu'au total, 38,8% des processus cognitifs externalisés par May sont internalisés par Mulcair. Pour obtenir ce pourcentage, nous avons divisé les 19 processus cognitifs internalisés par Mulcair par les 49 processus cognitifs externalisés par May.

7 Discussion

Par la mise sur pied et l'expérimentation de la méthode croisée d'analyse dialogique, nous souhaitons répondre à la question suivante : sommes-nous en mesure d'interpréter ou de révéler, dans un dialogue, les topiques et processus cognitifs, c'est-à-dire les médiations internalisées, de même que les influences réciproques de L1 sur L2, en ayant recours au dispositif d'analyse nommé *méthode croisée d'analyse dialogique*? Nous croyons avoir réussi à répondre à notre questionnement. Nous avons effectivement décelé les topiques abordés par chacun des locuteurs. May traite, par exemple, de sujets liés à la santé, d'économie, de finance et de l'assurance-médicaments. Mulcair aborde, quant à lui, la politique, l'économie et la finance. Il reprend certains topiques annoncés au préalable par May, notamment l'économie et la finance. Nous parvenons ainsi à déterminer les topiques externalisés par L1 et L2, ainsi qu'à percevoir l'effet de L1 sur L2 en regard de ces topiques. En ce qui a trait aux processus cognitifs, nous avons vu, entre autres, que May externalisait davantage de processus cognitifs structurants (67,3%) que de processus cognitifs contrôlants (32,7%). Nous ne reprendrons pas ici la liste de ceux qui ont été mobilisés. Il en est de même pour Mulcair, qui mobilise 49 processus cognitifs structurants (70%) contre 21 processus cognitifs contrôlants (30%). Nous avons également perçu l'influence de May sur la pensée de Mulcair, c'est-à-dire sur les processus cognitifs que ce dernier externalise. À ce propos, nous avons notamment décelé que Mulcair a internalisé 19 processus cognitifs en provenance du discours de May, ce qui revient à dire qu'il a internalisé 38,7% des médiations transmises par May. Nous avons aussi établi que les processus cognitifs mobilisés par May ont influencé ceux mobilisés par Mulcair.

7.1 Retour sur les critères de validation des objectifs de recherche

Rappelons que notre objectif général consistait à développer une méthode d'analyse permettant de déceler les topiques et processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours, ainsi que de déterminer comment les topiques et processus cognitifs externalisés par un locuteur sont internalisés par l'autre locuteur. Pour atteindre cet objectif et répondre à notre questionnement, le dispositif proposé a dû aussi répondre à divers critères dont nous évaluons ci-dessous l'atteinte.

7.1.1 Identifier et catégoriser les processus cognitifs sous-jacents à la mise en discours

Le dispositif d'analyse mis en place s'appuie principalement sur l'identification des processus cognitifs. Il se base sur le principe voulant que le discours permette de révéler ceux-ci ou qu'il consiste en l'occurrence en la mise en mots de la pensée (Brassac, 2003; Buysse et Vanhulle, 2009). Ainsi, notre analyse associe les énoncés à un ou plusieurs processus cognitifs, quand ceux-ci en sont révélateurs, et ce, grâce à une analyse fondée sur des indicateurs établis a priori (voir p. 116-119). L'énoncé « et le NPD a justement la semaine dernière annoncé qu'on voulait faire des achats groupés », prononcé à 5 :40, a pu, ainsi, être associé au système de régulation de l'action (Tableau 3).

7.1.2 Considérer le discours de deux locuteurs en prenant pour objet le dialogue se déroulant entre eux

De prime abord, nous avons donc considéré le discours de chacun des locuteurs de manière à repérer les processus cognitifs mobilisés par l'un et l'autre. Par la suite, nous avons pris pour objet d'analyse le dialogue, cherchant à voir l'effet du discours de l'un sur la pensée de l'autre. L'accès à sa pensée est rendu possible par l'analyse du discours. Il est effectivement possible de déceler, dans l'interaction, la trace de l'émergence de tout processus cognitif (Sorsana, 2003). Cela s'est traduit pour nous par la prise en compte du processus d'internalisation des externalisations de May, par Mulcair, tel que cela apparaît dans les critères suivants.

7.1.3 Repérer l'effet produit par la mobilisation d'un processus cognitif par un locuteur sur ceux mobilisés ultérieurement par l'autre

Dans cet ordre d'idées, le dispositif utilisé permet l'identification des processus cognitifs de même type et de mêmes dimensions chez les deux locuteurs. De ce fait, il considère que la pensée d'un locuteur influence celle d'un autre lorsque ces deux locuteurs mobilisent les mêmes processus cognitifs, à des moments différents, par le biais d'énoncés portant sur les mêmes topiques. Cela prend appui sur le fait que « toute fonction cognitive apparaît sous deux formes : d'abord comme une interaction sociale, ensuite, avec le temps, cette fonction sera intériorisée par le jeune et c'est alors qu'il pourra s'en servir de façon autonome comme

d'un outil de pensée » (Barth, 2015, p. 161). Wertsch (1991) mentionne ainsi qu'il est possible de déceler, dans l'univers interpsychique, ce qui a généré les processus intrapsychiques (Wertsch, 1991). Nous en avons conclu que les processus cognitifs mis en œuvre par un locuteur pouvaient influencer ceux déployés par son interlocuteur. À ce propos, notons que May a mobilisé, à 5 :18, le SRA, affirmant que « C'est facile quand on achète en vrac ». Mulcair a mobilisé le SRA à son tour, à 5 :40, alors qu'il a mentionné que « le NPD a justement annoncé la semaine dernière qu'on voulait faire des achats groupés ». Les deux locuteurs traitent alors d'économie (Tableau 3). Le processus mobilisé par May aura donc produit un effet sur celui mobilisé ensuite par Mulcair.

7.1.4 Prendre en compte le sens ou l'information véhiculée par le discours de chacun

À chaque fois que nous avons jugé qu'un processus cognitif avait été internalisé par Mulcair, nous avons vérifié que lui et May abordaient sensiblement le même sujet. Nous avons ainsi pris appui sur le postulat selon lequel « le contenu propositionnel d'un acte de langage représente ses conditions de satisfaction », c'est-à-dire la possibilité de son accomplissement (Trognon et Brassac, s.d., p. 81). L'accomplissement d'un acte de langage, reposant sur l'effet produit sur l'interlocuteur, ne se réalise effectivement que si l'interprétation du contenu propositionnel est respectée lors du passage de l'information d'un locuteur à l'autre (Trognon et Brassac, s.d.). À titre d'exemple tiré de nos analyses, May annonce, à 5 :13, qu'il est possible d'économiser des milliards de dollars avec un système d'assurance-médicaments. À 5 :45, Mulcair affirme aussi qu'il fera économiser des milliards de dollars aux provinces et territoires en faisant des achats de médicaments en groupes. Étant donné que les deux locuteurs se positionnent sur les frais encourus pour l'achat des médicaments, nous avons conclu que Mulcair avait internalisé l'évaluation préalablement formulée par May en lien avec le système proposé (Tableau 3). De manière à analyser le dialogue, nous avons donc pris en compte l'information véhiculée dans le discours de l'un et l'autre locuteur.

7.1.5 Permettre de repérer les topiques en jeu dans le dialogue

Comme parler consiste à échanger des informations (Kerbrat-Orrecchioni, 1980), notre dispositif devait également reposer sur l'identification des topiques présents dans le discours. Nous avons pris en compte les univers de référence identifiés par *Tropes* pour les déterminer.

Nous avons, par exemple, constaté que May abordait entre autres la santé et l'économie. *Tropes* a ainsi associé le mot *médicament* au champ sémantique de la santé et le mot *achat* à celui de l'économie (Tableau 3).

7.1.6 Repérer l'effet produit par les topiques extériorisés par un locuteur sur ceux extériorisés par l'autre

À travers le dialogue, nous avons également repéré les topiques internalisés par Mulcair, puisque l'échange d'informations implique nécessairement le passage d'un locuteur à un autre. Pour ce faire, il s'agit de repérer, dans le discours des deux locuteurs, les mêmes topiques ou univers de référence. Nous avons effectivement vu que Mulcair internalisait le topique qu'est l'*économie*, repris de l'énoncé « C'est facile quand on achète en vrac. », prononcé par May à 5 :18. Il traite effectivement d'économie à son tour, à 5 :40, mentionnant que « le NPD a justement annoncé la semaine dernière qu'on voulait faire des achats groupés » (Tableau 3).

7.1.7 Considérer la forme que prend le discours de chaque locuteur (p.ex. les classes de mots qu'il comporte, les modes et temps verbaux, les procédés de reprise) en appui à l'identification des processus cognitifs mobilisés

Pour plusieurs catégories de processus cognitifs, l'identification s'accompagne d'une analyse linguistique. Étant donné que le discours consiste en une forme d'externalisation des pensées d'un individu (Brassac, 2003), il s'avère nécessaire de l'analyser pour pouvoir interpréter avec plus de fiabilité ce qui se déroule dans l'esprit. Cette analyse linguistique permet, en l'occurrence, de considérer la forme du message produit dans l'objectif d'identifier les processus cognitifs mobilisés par les locuteurs. Par exemple, la mention *connecteur* accompagne l'identification d'une mise en relation. Les verbes au passé sont, à l'occasion, associés à des empanns autoréférencés (Tableau 3).

7.1.8 Permettre de comparer la propension des locuteurs à faire appel à tels types et dimensions de processus cognitifs

Le calcul des pourcentages de chacun des types et de chacune des dimensions de processus cognitifs permet, effectivement, de procéder à des comparaisons entre ceux-ci. Sur cette base,

nous sommes parvenue à concevoir des diagrammes à bandes verticales, à partir desquels nous avons pu interpréter les différences soulevées. En règle générale, nous avons déterminé qu'il y avait bel et bien des différences entre les locuteurs, en comparant les résultats obtenus pour chacun d'eux. À ce sujet, nous avons noté, entre autres, que Mulcair était le seul à avoir recours au système des sous-jacents et donc, à s'exprimer sur ce qui le motive. Mulcair et May ne font pas non plus appel aux deux types de raisonnement dans les mêmes proportions. Mulcair a davantage recours au raisonnement inductif, alors que May mobilise les raisonnements inductif et déductif dans des proportions équivalentes. Cette distinction entre les locuteurs est très marquée pour certaines catégories de processus cognitifs, mais elle l'est moins pour d'autres, où l'on n'observe aucune différence entre ceux-ci.

7.2 Retour sur les méthodologies proposées et les concepts exploités

Nous avons préalablement présenté plusieurs dispositifs d'analyse du discours et du dialogue. Rappelons maintenant en quoi notre dispositif diffère de ceux que nous avons étudiés ou en quoi il leur ressemble sous certains aspects. Nous avons fait cela dans l'optique de voir comment le dispositif auquel nous avons abouti permet effectivement de déceler les concepts dont il a été fait mention dans le cadre conceptuel du présent mémoire : les topiques et les processus cognitifs.

L'analyse du discours se centre essentiellement sur le discours d'un seul locuteur, considérant dans certains cas sa visée performative ou l'intention qui se cache derrière le message formulé, comme c'est le cas notamment chez Foucault (1969). Cela n'amène toutefois pas à prendre en compte l'effet produit sur celui qui reçoit le message, ce sur quoi nous avons pour notre part posé un regard. C'est ce que nos résultats, en lien avec l'internalisation des processus cognitifs par Mulcair, permettent de constater. Nous avons donc considéré que l'internalisation subséquente d'un processus cognitif, mobilisé d'abord par un premier locuteur, faisait état de l'effet de ce locuteur sur un autre. À ce propos, nous avons vu, par exemple, que Mulcair a internalisé surtout des raisonnements, ainsi que des objectifs et des empan réflexifs.

De manière plus spécifique, l'analyse du discours, en tant que *méthode qualitative*, identifie les mots-clés du discours pour en déceler les contenus. Nous avons bel et bien repéré les référents-noyaux pour déterminer les topiques en présence dans le propos de chacun des locuteurs, de même que nous avons cherché à identifier les processus cognitifs mobilisés par les locuteurs, en nous centrant sur les contenus d'informations véhiculés par chaque énonciateur. Nous avons vu que l'analyse de contenu, en méthodologie de recherche qualitative, peut toutefois être réalisée en ayant des préoccupations diverses. L'analyse des représentations mentales, considérée comme une sous-catégorie de l'analyse de contenu, a été sollicitée de manière à établir, avec l'aide du logiciel d'analyse sémantique *Tropes*, les topiques principaux et secondaires abordés par chaque locuteur. Cela renvoie, rappelons-le, aux univers de référence élaborés par *Tropes*, lesquels prennent appui sur des champs sémantiques prédéfinis. Nous avons vu par-là que May se préoccupait de la santé et de l'assurance-médicaments. Nous avons aussi procédé à une analyse des contenus du discours en termes de processus cognitifs. À ce sujet, les résultats ont montré, par exemple, que May mobilisait des hypothèses plus que des postulats. Nous nous rangeons par-là du côté de l'approche thématique des données textuelles, en tant que sous-catégorie de la méthode qualitative d'analyse des contenus. Par contre, même en nous intéressant à la visée référentielle du discours, nous avons aussi pris en compte le contexte d'énonciation : par l'analyse des verbes, des modalisateurs, des conjonctions, des connecteurs, etc. De ce fait, nous avons rejoint une approche plus linguistique de l'analyse des données textuelles, comme sous-catégorie de l'analyse de contenu. Nous avons, par exemple, répertorié les connecteurs de tous types, devant témoigner d'une mise en relation réalisée par l'un ou l'autre locuteur. Nous ayant servi d'inspiration, les travaux de Gighlione, Landré, Bromberg et Molette (1998), ont posé un regard à la fois sur le sens inhérent au discours et sur l'intention de communication de celui qui discourt, par le repérage des différentes catégories de mots employées dans son discours (p. ex : les catégories verbales factives et statives, les connecteurs, etc.). Pour notre part, nous avons, rappelons-le, considéré aussi l'effet produit sur le récepteur du message, ce à quoi ces travaux ne se sont pas intéressés.

Nous avons tout de même superposé les trois approches de l'analyse de contenu pour en arriver à l'analyse la plus fine possible du discours des deux locuteurs. Il nous a donc fallu

utiliser à la fois une approche thématique, une approche qui s'intéresse aux représentations mentales et une approche linguistique pour procéder à une fine analyse du discours de chacun. Nous avons aussi croisé l'approche thématique à l'approche linguistique, de manière à établir des parallèles systématiques entre les processus cognitifs mobilisés (approche thématique) et les catégories de mots employés (approche linguistique) pour les externaliser. De cette façon, nous avons pu révéler, par un accès au discours de chacun, sachant aussi la signification de chacune des catégories de mots employés, les processus cognitifs mobilisés par l'un et l'autre. Comme mentionné précédemment, l'identification d'un connecteur, de quelque type qu'il soit, fait état d'une mise en relation entre des éléments, réalisée par le locuteur qui emploie ce connecteur. Cela s'appuie d'ailleurs sur un postulat fondamental selon lequel le discours permet de révéler les réélaborations cognitives qui s'effectuent dans l'esprit d'un sujet (Buisse et Vanhulle, 2009). Si le discours permet un tel phénomène, il s'impose à l'analyste de l'analyser en concomitance avec l'analyse des processus cognitifs, sans quoi l'identification des processus cognitifs reposerait sur la stricte interprétation de celui-ci. La prise en compte d'indicateurs linguistiques s'avère donc nécessaire.

Plusieurs chercheurs (Bloom, 1998; Donaldson, 2006; Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007); ont, en ce sens, étudié les raisonnements d'apprenants en analysant leurs propos ou leur discours. Buisse et Vanhulle (2009) ont eux aussi pris en compte les indicateurs linguistiques en ce sens. Ils ont ainsi croisé deux types d'analyses : une analyse des processus cognitifs et une analyse du discours et de ses caractéristiques. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons associé nombre de catégories de mots à des processus cognitifs. Les catégories de verbes statifs ont, par exemple, été mises en lien avec l'émission de postulats. Les verbes factifs nous ont orientée vers l'identification de procédures ou d'empans techniques. Nowakowska et ses collaborateurs (2012) ont eux aussi travaillé à partir de marques linguistiques. À ce sujet, ils ont fait la description de plusieurs marqueurs dialogiques. Ceux-ci ont ainsi décelé la présence d'un locuteur dans le propos d'un autre et ont donc pu voir, de cette façon, l'effet de l'un sur l'autre. Leurs travaux rejoignent ce qui a constitué le fondement au cœur de la présente recherche : le dialogue et les jeux d'influence qui s'y déroulent. Les travaux mentionnés précédemment n'avaient considéré qu'un seul individu afin d'analyser ses réflexions, à la différence de ceux de Nowakoska et ses collaborateurs (2012).

Que nous adoptions l'analyse thématique, l'analyse des représentations mentales, etc., par le biais d'une analyse du discours de chacun des locuteurs, cela ne nous amène tout de même pas à déceler les jeux d'influence qui se réalisent de manière effective pendant le dialogue. À ce sujet, Piaget mentionnait déjà, il y a longtemps, que l'adulte, en discutant avec l'enfant, pouvait faire émerger des pensées jusqu'alors informulables (Piaget, 1947). Buysse (2012) a aussi établi que les formateurs influencent effectivement les élèves à qui ils enseignent. Pour faire le portrait des réflexions d'un individu, quel qu'il soit, il importe donc de considérer les propos que d'autres lui ont adressés. Dans cet ordre d'idées, Sorsana (2003) mentionne que l'interaction permet de suivre la trace de l'émergence de certains mécanismes de pensée.

Pour ces raisons, il a fallu effectivement nous tourner du côté du dialogue. Le dialogisme, chez Nowakowska et ses collaborateurs (2012), a bien décelé la présence du propos de l'un dans celui de son interlocuteur. Ces chercheurs ont donc traité de l'influence d'une personne sur une autre alors qu'elles discutent toutes les deux. Nous avons ouvert sur l'influence au plan cognitif. Pour ce faire, il nous a fallu chercher les traces, dans le discours de chacun des locuteurs, de la mobilisation de processus cognitifs identiques. Ainsi, nous avons vu, par exemple, que May a influencé Mulcair, alors qu'elle a mobilisé des empan réflexifs techniques et critiques. Nous étions allée voir du côté de l'analyse de la conversation, de manière à voir si cette méthodologie permettait effectivement de déceler l'internalisation et l'externalisation des processus cognitifs. Nous avons vu que les jeux d'influence pouvaient être analysés en analyse conversationnelle. Cependant, l'influence réside, pour ces analystes du dialogue, dans l'implication conjointe des locuteurs. À ce propos, l'accent est surtout mis sur la forme du message, en ce qu'elle peut amener l'interlocuteur à s'inscrire à son tour dans l'échange. Une question, par exemple, encourage l'interlocuteur à s'exprimer à son tour. En aucun cas, on n'exploite l'influence d'un locuteur sur un autre au plan cognitif. C'est ce qu'ont toutefois fait plusieurs travaux en logique interlocutoire (Trognon, 2003; Trognon et Coulon, 2001). Ceux-ci ont pour préoccupations principales, nous pensons, d'expliquer d'une part comment un locuteur intègre à son discours les propos d'un autre et de déterminer, d'autre part, en quoi la forme du message, qu'il soit assertif ou directif, par exemple, modifie l'effet produit sur l'interlocuteur. Cette première considération rejoint un tant soit peu celle des chercheurs ayant travaillé sur le dialogisme, quoiqu'elle ne cible pas des mots du discours

spécifiquement, en référence ici aux marqueurs dialogiques. Le dispositif d'analyse basé sur la logique interlocutoire se centre effectivement surtout sur l'information véhiculée par un locuteur à travers un énoncé et tente ensuite de voir si cette information est reprise par son interlocuteur. La seconde considération tient compte de la force illocutoire ou de l'intention visée par le locuteur (Trognon et Coulon, 2001). Ce n'est cependant pas de l'influence sur le plan du raisonnement dont il est question, mais bien de l'influence quant aux différentes formes que peut prendre l'acte de langage. On expliquera alors qu'une question ne produit pas le même effet qu'une affirmation, dans tel ou tel contexte d'échange. Nous avons, quant à nous, tenté de voir l'influence d'un processus cognitif sur ceux mobilisés par le récepteur du message.

Rappelons que le dialogue est défini par Van Dijk comme une séquence verbale d'interactions qui est manœuvrée par des utilisateurs du langage, chacun d'eux mobilisant des processus cognitifs complexes (Van Dijk, 1984). Nous renvoyons ici aussi aux propos de Bakhtin sur le dialogue, que nous avons exploités antérieurement, pour qui le dialogue se situe à la rencontre de deux langages, ou de deux façons de voir le monde (Bakhtin, 1981). Bien qu'un travail cognitif soit effectivement sous-jacent à la mise en discours par chacun des locuteurs, nous précisons maintenant que ce travail est influencé par l'autre participant à l'échange. Selon la définition de Bakhtin, le fait qu'il y ait deux voix suppose en outre que chaque locuteur possède en lui des médiations déjà internalisées qui sont désormais disponibles pour l'externalisation, donc qu'il puisse externaliser des processus cognitifs à l'attention de son interlocuteur. Et, lorsque ces deux voix se rencontrent, certaines de ces médiations en provenance d'un locuteur sont internalisées par l'autre. C'est bien ce phénomène, cet échange cognitif, qu'il nous fallait pouvoir décrire et c'est ce que nous avons fait dans la présente recherche. Nous avons donc montré entre autres que Mulcair a internalisé des processus cognitifs fondés sur les systèmes de régulation, le monitoring, l'entrée en matière et l'évaluation, de même que des raisonnements d'abord mis en œuvre par May, des objectifs, des empan réflexifs et quelques concepts et savoirs. Nous reprenons donc notre définition précédemment élaborée, puisqu'elle prend maintenant tout son sens : le dialogue consiste bel et bien en un échange discursif de médiations. Ces médiations, c'est-à-dire ces outils psychologiques servant l'intériorisation (Buysse, 2012), sont mobilisées ensuite en tant

que processus cognitifs pour celui qui les a internalisées. Les processus cognitifs de l'un sont donc effectivement reproduits par l'autre. En ce sens, nous avons, par exemple, montré que Mulcair, à 5 :40, mobilise le système fondé sur les actions en mentionnant : « et le NPD a justement annoncé la semaine dernière qu'on voulait faire des achats groupés ». May avait mobilisé ce même système à 5 :18, affirmant : « C'est facile quand on achète en vrac ».

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous avons développé et expérimenté un dispositif d'analyse du dialogue que nous avons appelé la *méthode croisée d'analyse dialogique*. Comme il est possible de déceler, dans l'interaction, la trace de la mobilisation de processus cognitifs (Sorsana, 2003), nous avons jugé pertinent de mettre en place un tel dispositif pour identifier ce qui influence un locuteur à recourir à tel ou tel mécanisme de pensée. Il va sans dire, aussi, qu'en contexte scolaire, les compétences d'un élève doivent être évaluées en considérant les interventions que l'adulte a conduites auprès de lui (Giroux et Ste-Marie, 2015). En éducation, le recours à un dispositif permettant de voir comment l'enseignant et l'élève s'influencent l'un et l'autre pourrait avoir des retombées considérables. Nous souhaitons effectivement utiliser cette méthode d'analyse afin de déterminer quels types de médiations un élève en douance parvient à internaliser alors qu'il entretient un échange avec son enseignant. Pour mettre sur pied ce dispositif, nous avons passé en revue quelques dispositifs existants, afin de vérifier qu'aucun ne pouvait nous permettre de réaliser une analyse du dialogue du point de vue cognitif et nous permettre également de déceler l'influence d'un locuteur sur un autre. Nous avons bien retenu quelques éléments de certaines méthodologies existantes, nous inspirant notamment de la classification proposée par Ghiglione, Bromberg, Landré et Molette (1998) en analyse discursive et des catégories de processus cognitifs élaborées par Buysse (2012). Nous ne sommes toutefois parvenue à analyser le dialogue que d'un point de vue unilatéral, voyant comment May a influencé la pensée de Mulcair. Comme le dialogue est par définition bilatéral, il nous faudrait exploiter le dispositif d'analyse que nous avons expérimenté pour déceler ensuite aussi l'influence du second locuteur sur le premier. Cela constitue évidemment une limite au travail de recherche réalisé que nous tenterons de dépasser lorsque nous étudierons le dialogue entre un enseignant et un apprenant.

Bibliographie

Ailincăi, R. (2007). « La carte dialogique de l'interaction : un exemple d'analyse séquentielle. » *Interactions et pensée : perspectives dialogiques*, Oct 2006, 91-97. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00238482/fr/>

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Andrieux, Y. (2005). *Réflexions sur le besoin et les moyens d'une évaluation qualitative d'un projet de création d'entreprise*. Repéré à <https://www.strategie-aims.com/events/conferences/9-xiveme-conference-de-l-aims/communications/623-reflexions-sur-le-besoin-et-les-moyens-dune-evaluation-qualitative-dun-projet-de-creation-dentreprise/download>

Apotheloz, D. (1984). La hiérarchie des raisonnements. Dans J.-B. Grize, (dir.), *Sémiotique du raisonnement* (p. 57-66). Berne, Suisse : Peter Lang.

Auriac-Slusarczyk, E. (2010). Étude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *Revue européenne interdisciplinaire de recherche*, 5, 1-18. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836221/document>

Austin, J.L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Avanzini, G. (1996). Petit Lexique. Dans G. Paravy et J. Martin (dir.), *Médiation éducative et éducabilité cognitive*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Azzopardi, S. et Bres, J. (2011). Temps verbal et énonciation. Le conditionnel et le futur en français : l'un est dialogique, l'autre pas (souvent). *Cahiers de praxématique*, 56 (2011), 53-76. Repéré à <https://journals.openedition.org/praxematique/1570>

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociolinguistique en linguistique*. Paris, France : Éditions de Minuit.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Repéré à <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>

Bara, B. (2010). *Cognitive pragmatics: the mental processes of communication*. Cambridge, MA : The MIT Press.

Barth, B-M. (2015). *Le savoir en construction*. Paris, France : Retz.

Béland, K. et Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 44-61. doi : 10.1177/0829573506295707

Ben Hamed, M. et Mayaffre, D. (2015). Les thèmes du discours. Du concept à la méthode. *Mots. Les langages du politique*, 2(108), 5-13. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-mots-2015-2-page-5.htm>

Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Dans W. Damon, D. Kuhn et R.S. Siegler (dir.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (5^e éd., vol.2, p.309-370). New York, NY : John Wiley & Sons.

Bogoslovsky, B.B. (1928). *The Technique of Controversy: Principles of Dynamic Logic*. Londres, UK : Kegan Paul.

Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris, France: Bertrand-Lacoste, Toulouse, France: CRDP de Toulouse.

Bonnot, C. (1999). Pour une définition formelle et fonctionnelle de la notion de thème (sur l'exemple du russe moderne). Dans C. Guimier (dir.), *La thématization dans les langues, actes du colloque de Caen, 9-11 octobre 1997*, (vol. 53, p.15-31). Bern, Suisse : Peter Lang.

Bontaz, S. et Gilly, M. (1999). Formatage de contextes interactionnels à l'école maternelle. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(2). doi : 10.4000/osp.5218

Brassac, C. (2003). Lev, Ignace et les autres...Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, 15(1), 195-214. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00140598/document>

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi : 10.1191/1478088706qp063oa

Bres, J. (2001). Dialogisme. Dans C. Détrie, P. Siblot et B. Vérine (dir.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours* (p.83-86). Paris, France : Champion.

Bres, J. et Azzopardi, S. (2012). *On aurait oublié les clés du dialogisme sur la porte de l'analyse? De l'effet de sens de conjecture du futur et du conditionnel en français*. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.137-149). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Bres, J., Nowakowska, A., Sarale, J.-M. et Sarrazin, S. (2012). *Dialogisme : langue, discours*. Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Brixhe, D. (1999). Construction d'un savoir dans l'interaction tutorielle : vers le concept de nombre négatif. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.201-218). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P. (1997). Introduction : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p.19-33). Berne, Suisse : Peter Lang.

Bronckart J.-P. (2000). Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (105-106), p. 234-247. Repéré à https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2417

Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R., J. Jarvella, et W. J.M. Levelt (dir.), *The Child's Concept of Language* (p.241-256). New York, NY : Springer-Verlag.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (traduit par Y. Bonin). Paris, France : Eshel.

Buyse, A.A.J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement* (Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève, Suisse). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>

Buyse, A. A. J. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242. Repéré à <https://questionsvives.revues.org/603>

Calabrese-Steimber, L. (2010). Esthétique et théorie du roman : la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. *Slavica bruxellensia*, 6 (2010), 60-64. Repéré à <http://journals.openedition.org/slavica/348#ftn8>

Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Damasio, A.R. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.

Deline, S. (2011). *Différences individuelles dans les processus de contrôle attentionnel chez des personnes jeunes et âgées : approche expérimentale et computationnelle* (Thèse de

doctorat, Université Rennes 2, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00960549/document>

Denis, M. (s.d.). Psychologie cognitive. Dans *Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/acces.bibl.ulaval.ca/encyclopedie/psychologie-cognitive/>

Denis, M. (s.d.). Psychologie cognitive et étude de la cognition. Dans *Universalis*. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-cognitive/2-psychologie-cognitive-et-etude-de-la-cognition/>

Donaldson, M. L. (2006). *Children's Explanations : A psycholinguistic study*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Dubois, J. (1969). Énoncé et énonciation. *Langages*, (13), 100-110. doi : 10.3406/lgge.1969.2511

Ducard, D. (2012). Se parler à l'autre. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.197-209). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Eco, U. (1972). *La structure absente : introduction à la recherche sémiotique*. Paris, France : Mercure de France.

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Repéré à <https://www.strategie-aims.com/events/conferences/7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078-quatre-approches-pour-lanalyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download?fbclid=IwAR3XYKpo8UOzJNg0g1TonhY0NDDqehMRrmIWSnSyU2diPmBH7WqtjKVGjwA>

Feuerstein, R., et Spire, A. (2006). *La pédagogie à visage humain : La méthode Feuerstein*. Gironde, France : Le bord de l'eau.

Fiema, G. (2015). Le rapport des bons élèves et des élèves en difficultés à la complexité de la philosophie : mesure de leur implication dans les DVP en fonction du niveau de compétences scolaires. *Éducation et socialisation*, 39(2015), 1-49. doi : 10.4000/edso.1456

Findji, F., Ruel, J. et Pêcheux, M.-G. (1999). Étayage de l'attention du bébé par la mère : une étude séquentielle. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.347-360). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Focant, J. (2003). *Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans*. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_045.pdf

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, France : Gallimard.

Franceschelli, S. et Weil-Barais, A. (1999). Interactions professeur-élèves dans la construction d'un modèle en mécanique. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.241-257). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

French, L. A. (1988). The development of children's understandig of « because » and « so ». *Journal of Experimental Child Psychology*, 45(2), 262-279. doi : 10.1016/0022-0965(88)90032-X

Friedrich, J. (1997). Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle : L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p.19-33). Berne, Suisse : Peter Lang.

Fuchs, C. (s.d.). Énoncé, linguistique. Dans *Universalis*. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/enonce-linguistique/>

George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris, France : P.U.F.

Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. et Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris, France : Dunod.

Gilly, M., Roux, J-P. et Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.9-39). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Gilly, M. et Deblieux, M. (1999). Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.95-120). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Giroux, J. et Ste-Marie, A. (2015). Approche didactique en orthopédagogie des mathématiques dans le cadre d'un partenariat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 195-207. doi:10.3917/nras.070.0195

Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Gap, France : Ophrys.

Guilhaumou, J. (2007). L'analyse de discours du côté de l'histoire: Une démarche interprétative. *Langage et société*, 121-122(3), 177-187. doi:10.3917/ls.121.0177

Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours. *Langages*, (13), 8-45. doi: 10.3406/lgge.1969.2507

Hendricks, H. et Watorek, M. (2008). *L'organisation de l'information en topique dans les discours descriptifs en L1 et en L2*. Repéré à <http://docplayer.fr/20598662-L-organisation-de-l-information-en-topique-dans-les-discours-descriptifs-en-l1-et-en-l2.html>

Hood, L., Bloom, L. et Brainerd, C. J. (1979). What, When, and How about Why: A Longitudinal Study of Early Expressions of Causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44(6), 1-47. Repéré à <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/1165989.pdf?refreqid=excelsior:954253991d19027d356b277f5a510a22>

Houdé, O. (1998). Apprentissage. Dans O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust et F. Rastier (dir.), *Vocabulaire de Sciences Cognitives* (p. 43-46). Paris, France : P.U.F.

Hudelot, C. (1999). Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.219-240). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskienne. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (p.146-158). Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmae.

Joulain, M. (1990). Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole. *Revue française de pédagogie*, (91), 59-67. Repéré à <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/pdf/41163002.pdf?refreqid=excelsior%3A27d68e56086e8a1cfa95add31d464c34>

Karpov, Y.V. et Haywood, H.C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*, 53(1), 27-36. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/H_Haywood/publication/280757656_Two_Ways_to_Elaborate_Vygotsky%27s_Concept_of_Mediation_Implications_for_Instruction/links/55f86af608ae07629dd4fe85/Two-Ways-to-Elaborate-Vygotskys-Concept-of-Mediation-Implications-for-Instruction.pdf

Keller, R. (2007). *L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance : Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives*. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Keller-FINAL2.pdf

Kerbrat-Orecchioni C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, France : Colin.

Labrell, F., Bergonnier-Dupuy, G. et Deleau, M. (1999). Comment analyser les interactions de tutelle parent-enfant dans les premières années? Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.389-403). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Laugaa, A. et Brossard, M. (1999). Les conflits dans les dialogues mère-enfant : un contexte pour le développement? Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.361-387). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Laux, J., Trognon, A. et Batt, M. (2008). Clinique des raisonnements collectifs accomplis par des dyades qui réussissent la tâche de sélection de Wason dans sa version abstraite. *Psychologie française*, 53(3), 375-397. doi : 10.1016/j.psfr.2007.11.001

Ledoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.

Leeman, D. et Vaguer, C. (2012). Hypothèse de découverte d'un marqueur dialogique : *un peu*. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.27-36). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (p.146-158). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lenoir, Y. (2009). *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/01_NCre12_1Len.pdf

Le Ny, J-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives*. Paris, France : Odile Jacob.

Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen, France : P.U.C.

Likhacheva-Philippe, L. (2010). Problèmes de la notion de topique. *La linguistique*, 46(2), 127-144. doi:10.3917/ling.462.0127.

Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9(2012), s.p. doi : 10.4000/aad.1354

Maingueneau, D. (2016). Énonciation et analyse du discours. *Corela*, HS-19(2016), s.p. doi : 10.4000/corela.4446

Makdissi, H., Boisclair, A. et Fortier, C. (2007). *Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit*. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/makdissi.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/makdissi.pdf)

Marro-Clément, P., Trognon, A. et Perret-Clermont, A-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.),

Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques (p.163-180). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Martin, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris, France : P.U.F.

Mazière, F. (2015). *L'analyse du discours : Histoire et pratiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Mazzoleni, C., Miazza, D., Zanetti, A. et Galimberti, C. (2009). Conversation d'élèves : la construction conjointe de la cognition. *Bulletin de psychologie*, 500(2), 161-176. doi:10.3917/bupsy.500.0161

McCabe, A. et Peterson, C. (1985). A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of Child Language*, 12(1), 145-159. doi : 10.1017/S0305000900006280

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, France : Éditions E.S.F.

Mellet, S. (2012). Point de vue et repérage énonciatif. L'imparfait est-il un marqueur dialogique? Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.93-107). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Moro, C. et Rodriguez, C. (1997). Objet, signe et sémiosis : Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p.19-33). Berne, Suisse : Peter Lang.

Moro, C. et Schneuwly, B. (1997). Introduction : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p.19-33). Berne, Suisse : Peter Lang.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Éducation.

Muchielli, A., Corbalan, J.-A. et Ferrandez, V. (2004). *Étude des communications: Approche par les processus*. Paris, France: Armand Colin.

Nowakowska, A. (2012). L'approche dialogique de la dislocation à gauche d'un syntagme adjectival au superlatif relatif. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.15-26). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Patard, A. (2012). Aspect, modalité et dialogisme. Théorie et analyse de quatre langues européennes. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.77-92). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Pêcheux M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris, France : Dunod.

- Perdicoyanni-Paléologou, H. (2001). Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis en linguistique française. *Revue québécoise de linguistique*, 29(2), 55–77. doi : 10.7202/039441ar
- Périsset Bagnoud, D. et Buysse, A. (2008). *La pratique réflexive, entre intentions et situations de formation*. Repéré à <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4>
- Peterson, P. L., et Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15(4), 555-565. doi: 10.2307/1162648
- Peterson, S. M. et French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 395-408, doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.003
- Piaget, J. (1947). *Représentations du monde chez l'enfant*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante (Vol. 1 et 2)*. Paris, France : P.U.F.
- Pijoan, N. et Briole, A. (2006). Expliciter les représentations des seniors chez des directeurs : une analyse à partir de cartes causales idiosyncrasiques. *Management & Avenir*, 7(1), 152-180. doi:10.3917/mav.007.0152
- Porhiel, S. (2005). Les séquences thématiques. *Langue française*, (148), 111-126. doi : 10.3406/lfr.2005.6610
- Quentin-Maurer, N. (s.d.). Anaphore, linguistique. Dans *Universalis*. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/anaphore-linguistique/>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>
- Rabardel, P. (s.d.). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Repéré à <http://www.xn--tc-bja.fr/Bibliotheque/rabardel1.pdf>
- Radio-Canada Info. (25 septembre 2015). *Le débat des chefs*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=qknqd5mbNgU>
- Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, 29(2), 81-95. doi : 10.3917/phoir.029.0081
- Rémi-Giraud, S. (1987). Délimitation et hiérarchisation des échanges dans le dialogue. Dans J. Cosnier et C. Kerbat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation*. (p.17-72). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASP : la revue du GERAS*, 35-36(2002), 183-200. Repéré à <https://asp.revues.org/1656>

Rhème. (2012). Dans CNRTL, *TLFi*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/rh%C3%A8me>

Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Repéré à https://books.google.ca/books?id=h60x_jX41EEC&pg=PA12&dq=m%C3%A9diation+s%C3%A9miotique&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiq1LGZwpvXAhXJx4MKHd9TANEQ6AEIJjAA#v=onepage&q=m%C3%A9diation%20s%C3%A9miotique&f=false

Rodriguez, C., Palacios, P., Cárdenas, K. et Yuste, N. (2014). Les symboles : Formes de second ou de troisième sens? Dans C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p.99-116). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Roux, J-P. (1999). Contexte interactif d'apprentissage en mathématiques et régulations de l'enseignant. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.259-278). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Roux, J.-P. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 475-501. Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/3343?lang=fr#quotation>

Saint-Germes, E. (2008). *Les pratiques d'évaluation de l'employabilité : une mise en tension de facteurs individuels, organisationnels et territoriaux*. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Eve_Saint-Germes/publication/237510460_Les_pratiques_d'evaluation_de_l'employabilite_une_mise_en_tension_de_facteurs_individuels_organisationnels_et_territoriaux/links/55eee10f08ae199d47bfbd86.pdf

Sarale, J.-M. (2012). Le déterminant démonstratif. Un rôle contextuel de signal dialogique? Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.61-73). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours: L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>

Selleri, P. et Carugati, F. (1999). Écoutez-moi les enfants! Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.279-300). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Sève, Lucien (1985). Avant-propos. Dans L.S. Vygotski, *Pensée et langage* (p.7-19). Paris, France : La Dispute.

Sfar, I. (2010). *L'analyse prédicative: un outil pour l'évaluation de la traduction des textes bilingues alignés*. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Tunisie2/sfar.pdf>

Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498. doi : 10.3102/00346543051004455

Sinha, C. (2014). Le langage au fondement des artéfacts symboliques. Dans C. Morro et N. Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p.237-253). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Snow, R. E. (1972). *A model teacher training system: An overview*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066437.pdf>

Sorsana, C. (1999). Stratégies socio-cognitives dans la résolution de la tour de Hanoï. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.143-161). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant »? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 437-473. doi : 10.4000/osp.3309

Sorsana, C., Guizard, N. et Trognon, A. (2013). Preschool children's conversational skills for explaining game rules: communicative guidance strategies as a function of type of relationship and gender. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1453-1475. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/23580918>

Trognon, A. (2003). La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. *Questions de communication*, 4(2003), 411-425. doi : 10.4000/questionsdecommunication.5828

Trognon, A. et Batt, M. (2003). Comment représenter le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif? Essai de logique interlocutoire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 399-436. doi : 10.4000/osp.3299

Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.-N. et Marro, C. (2006). Logique interlocutoire de la résolution en dyade d'un problème d'arithmétique. *Psychologie française*, 51(2), 171-187. doi : 10.1016/j.psfr.2005.11.003

Trognon, A. et Brassac, C. (s.d.). *L'enchaînement conversationnel*. Repéré à https://clf.unige.ch/files/4914/4103/3085/04-Trognon_nclf13.pdf

Trognon, A. et Coulon, D. (2001). La modélisation des raisonnements générés dans les interlocutions. *Langages*, (144), 58-77. doi : 10.3406/lgge.2001.899

Trognon, A. et Larrue, J. (1994). Les débats politiques télévisés. Dans A. Trognon et J. Larrue (dir.), *Pragmatique du discours politique* (p.55-123). Paris, France : Armand Collin.

Trognon, A. et Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus : Le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of Pragmatics*, 31(6), 787-815. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216698009527>

Trognon, M., Saint-Dizier, V. et Grossen, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème arithmétique. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.121-141). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy et Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Trognon, A., Sorsana, C., Batt, M. et Longin, D. (2008). Peer interaction and problem solving. One example of a logical-discursive analysis of a process of joint decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 623-643. doi: 10.1080/17405620701860165

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. Repéré à <https://ebookcentral-proquest-com.acces.bibl.ulaval.ca/lib/ulaval/detail.action?docID=420873>

Vanderveken, D. (s.d.). *La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation*. Repéré à http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken_nclf13.pdf

Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New-York, NY : Academic Press.

Van Dijk, T.A. (1984). Dialogue and Cognition. Dans L.Vaina et J. Hintikka (dir.), *Cognitive constraints on communication : representations and processes*. (p.1-17). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.

Van de Veer, R. et Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford, UK : Blackwell.

Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans P. Pastré et Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. (p.227-255). Toulouse, France : Octarès.

Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*. Repéré à <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>

Verba, M. (1999). L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants. Dans M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p.181-200). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy, Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.

Vinatier, I. et Laurent, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *I.N.S.H.E.A.* « *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2008/2(42), 5-14. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2.htm>

Vlad, D. (2012). *Non que*-marqueur de plurivocité. Dans J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale et S. Sarrazin (dir.), *Dialogisme : langue, discours* (p.37-46). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1997). *Lev Vygotski : Pensée et langage* (traduit par F. Sève). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit par F. Sève). Paris, France : La Dispute.

Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46. doi : 10.4000/educationdidactique.1287

Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développement de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *I.N.S.H.E.A.* « *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2008/2(42), p.83-98. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-83.htm>

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wertsch, J.V. et Bustamente Smolka, A.L. (1993). Continuing the dialogue. Vygotsky. Bakhtin, and Lotman. Dans H. Daniels (dir.), *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky* (p.69-92). Londres, UK : Routledge.

Zittoun, T. (2014). Mille sabords! Dans C. Morro et N. Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p.237-253). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

ANNEXES

Annexe 1 : Catégorisation des processus cognitifs

Catégorisation des processus cognitifs selon divers indicateurs de type, de dimension, de caractérisation et de modalité (*Adapté de Buysse (2012) et réalisé en collaboration avec A.A.J. Buysse et Alexandra Bernier*)

Type	Dimension de premier ordre	Dimension de deuxième ordre	Caractérisation	Modalité de transmission		
Contrôlant	Systèmes	Systèmes de régulation	Aucun	D : - I : Le sujet n'a recours à aucun système de régulation.		
			Action : Centration sur l'action	D : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise ou à entreprendre, à la demande d'une autre personne. I : Le sujet se concentre sur la résolution. Par son discours, il élabore sur l'action entreprise ou à entreprendre, comme si la demande de régulation venait de lui.		
			Conception : Centration sur la compréhension, sur le sens à donner à l'action	D : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, en fonction d'une injonction. I : Le sujet se concentre et développe sur le pourquoi de la résolution ou d'une telle utilisation, à partir d'un besoin personnel.		
			Sous-jacents : Centration sur la personne, ses motivations, sa personnalité, travail sur les émotions.	D : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'une demande externe. I : Le sujet se concentre et développe sur son ressenti, sa motivation, sa personnalité, en fonction d'un besoin interne.		
			Entrée en matière	Degré d'ouverture	Ouverture : Le sujet se montre ouvert à entamer une régulation.	D : Le processus de régulation est enclenché, puisqu'on le lui a demandé. I : Le processus de régulation est enclenché, sur la base d'un besoin personnel.
					Ouverture conditionnelle : Le sujet se montre ouvert à entamer une régulation, à certaines conditions.	D : Le processus de régulation est enclenché à certaines conditions que lui a dictées une autre personne. I : Le processus de régulation est enclenché à certaines conditions qu'il s'est lui-même dictées.
		D : Le sujet ne régule pas, puisqu'il n'a pas été encouragé à le faire.				

			Fermeture : Le sujet ne se montre pas ouvert à entamer une régulation.	I : Le sujet ne régule pas, et ce, de sa propre initiative.
	Déclencheur	Émotion : La démarche de régulation se fonde sur un ressenti.		D : Le sujet entame une régulation sur la base d'un ressenti, parce qu'on l'a amené à prendre conscience de la présence d'émotions (les siennes ou celles d'autrui).
			I : Le sujet entame une régulation, car il prend conscience de lui-même de la présence d'émotions (les siennes ou celles d'autrui).	
		Injonction : La démarche de régulation se fonde sur une injonction (ordre formel auquel il faut obéir).	D : Le sujet entame une régulation sur la base d'une injonction formulée par autrui.	I : Le sujet entame une régulation sur la base d'une injonction personnelle.
			Raisonnement : La démarche de régulation se fonde sur un raisonnement.	D : Le sujet entame une régulation sur la base d'un raisonnement explicité par autrui.
		Conviction/croyance : La démarche de régulation se fonde sur une croyance, une conviction, que le sujet porte en lui.	D : -	I : Le sujet entame une régulation sur la base d'une conviction ou croyance personnelle.
Monitoring	Degré d'ouverture	Ouverture : Le sujet se montre ouvert à prendre en considération toutes les informations.	D : Le sujet se montre ouvert à prendre en considération toutes les informations, parce qu'on le lui a demandé.	I : Le sujet se montre ouvert à prendre en considération toutes les informations, et ce, d'après un besoin personnel.
		Ouverture conditionnelle : Le sujet ne prend en considération certaines informations qu'à quelques conditions.	D : Le sujet ne prend en considération quelques informations qu'à certaines conditions qu'une autre personne lui a dictées.	I : Le sujet ne prend en considération quelques informations qu'à certaines conditions qu'il s'est lui-même dictées.
	Fermeture (et tabou) : Le sujet ne se montre pas ouvert à prendre en considération les informations.	D : Le sujet ne se montre pas ouvert à prendre en considération certaines informations parce qu'on le lui interdit.	I : De sa propre initiative, le sujet ne se montre pas ouvert à prendre en considération certaines informations.	
	Source de la relance	Consigne : Injonction, demande, contrainte, ne portant pas sur la procédure et n'étant pas l'objectif lui-même	D : Le sujet se laisse strictement guider par des consignes qui lui sont données.	I : Le sujet interprète librement les consignes ou s'impose lui-même des consignes.

			Question de relance : Question posée afin de relancer la réflexion, le processus de résolution; se distingue de la procédure, car elle ne préjuge pas de la manière de résoudre	D : Des questions dictées par autrui relancent la réflexion du sujet. I : Le sujet se pose lui-même des questions pour relancer sa réflexion durant son processus de régulation.	
			Procédure : Manière de faire, déroulement à suivre pour que la régulation fonctionne, pour pouvoir atteindre l'objectif en tenant compte éventuellement des consignes imposées	D : Le sujet se réfère à une procédure suggérée par autrui. I : Le sujet se donne une procédure à suivre.	
		Motivation	Abandon : Le sujet abandonne avant la fin de sa régulation.	D : L'engagement du sujet dans la régulation n'est pas maintenu suite à l'influence d'autrui. I : L'engagement du sujet dans la régulation n'est pas maintenu, car il n'en voit pas l'intérêt.	
			Persévérance : Malgré les échecs, le sujet demeure engagé dans la régulation.	D : L'engagement du sujet dans la régulation est maintenu grâce à l'influence d'autrui. I : L'engagement du sujet dans la régulation est maintenu sans influence externe.	
		Évaluation	Fondement	Objectif/finalité : Évaluation en fonction de l'objectif ou de la finalité même si la procédure n'est pas suivie, ou si les critères ne sont pas respectés	D : Le sujet se fie à l'évaluation reposant sur l'objectif ou la finalité de l'activité, qu'une autre personne lui transmet pour évaluer son action. I : Le sujet se fie à l'évaluation reposant sur l'objectif ou la finalité de l'activité, qu'il a lui-même élaborée pour évaluer son action.
				Critériée : Évaluation justifiée par une série de critères, même si l'objectif n'est pas mentionné	D : Le sujet évalue sa réponse en fonction de critères imposés par autrui. I : Le sujet évalue sa réponse en fonction de critères qu'il a choisis afin de pouvoir poser un jugement sur sa régulation.
	Jugement		Sanction de l'erreur : L'erreur comme échec	D : Le sujet se fie à un jugement prononcé sans explication par une autre personne. I : Le sujet se juge sans critères ni explication.	
			Formative : L'erreur comme début de solution, comme feedback et encouragement à continuer	D : Le sujet se réfère au retour fourni sur sa démarche par une autre personne. I : Le sujet repère et élabore sur les travers dans lesquels il est tombé ou les bonnes procédures utilisées.	
	Attribution causale		D : Le sujet se réfère à des facteurs internes, explicités par une autre personne, pour expliquer la cause de son succès ou de son échec.		

			Interne : Attribution de la cause de son succès ou de son échec à des facteurs internes	I : Le sujet se réfère à des facteurs internes, qu'il explicite de sa propre initiative, pour expliquer la cause de son succès ou d'un échec.	
			Externe : Attribution de la cause de son succès ou de son échec à des facteurs externes	D : Le sujet se réfère à des facteurs externes, explicités par une autre personne, pour expliquer la cause de son succès ou de son échec. I : Le sujet se réfère à des facteurs externes, qu'il explicite de sa propre initiative, pour expliquer la cause de son succès ou d'un échec.	
		Contrôle attentionnel	Actif	-	D : Le sujet se réfère à la concentration, à la préparation minutieuse, à la nécessité du calme et de la discipline. I : -
		Dynamique	-	D : - I : Le sujet régule de manière intuitive; il fait appel à la créativité.	
	Structurant	Objectifs	But de la régulation	Finalité : La finalité est définie et le reste des actions en est inféré, y compris les objectifs des procédures.	D : Le sujet énonce une finalité qui a été explicitée par un tiers. I : Le sujet élabore autour d'une finalité, ou attribue une finalité à l'activité, qui lui est propre.
				Objectif : Les objectifs des actions sont définis, mais pas nécessairement la finalité qu'ils visent.	D : Le sujet se réfère à un objectif lié aux actions à entreprendre, qui lui a été explicité par autrui. I : Le sujet élabore un objectif de manière personnelle, lié aux actions à entreprendre.
Source du but			Imitation : La finalité est inférée par imitation.	D : Le sujet imite un tiers dans la détermination de sa finalité, car il y est contraint par une autre personne. I : Le sujet infère la finalité d'une autre personne ou de l'artéfact, en imitant son processus de régulation, de sa propre initiative.	
			Opposition (ou contre-imitation) : Le processus de régulation est expliqué, mais le sujet élabore une finalité ou un objectif en contradiction avec celle ou celui inféré(e) d'autrui.	D : Le sujet se réfère à un tiers qui a voulu lui démontrer explicitement sa finalité ou son objectif. Il élabore une finalité ou un objectif en contradiction avec celle ou celui inféré(e).	
			Imagination : Vu comme un contexte imaginaire donnant un sens à l'action	D : Une autre personne propose au sujet une situation hypothétique pouvant survenir à la suite de la régulation; c'est ce qui donne un sens aux actions à entreprendre. I : Le sujet a imaginé une situation hypothétique pouvant survenir à la suite de la régulation; c'est ce qui donne un sens aux actions à entreprendre.	

			Contextualisation : Vu ici comme le contexte d'application d'un apprentissage, un contexte externe donnant un sens à l'action	D : Le sujet élabore une finalité en fonction d'un contexte proposé par l'artéfact ou par autrui. I : Le sujet élabore une finalité en fonction d'un contexte auquel il s'est lui-même référé.
Raisonnements	Type de logique		Logique naturelle : Raisonnement non réversible, procédant par bonds, sans liens logiques, souvent établi pour justifier après coup une position	D : À la demande d'une autre personne, le sujet doit justifier son choix après coup, ou réagir sur le coup, intuitivement. I : Le sujet justifie son choix après coup sans grande rigueur, intuitivement.
			Logique formelle : Utilise des connecteurs logiques; son raisonnement est réversible, obéit à des règles, procède par une suite logique de propositions	D : Le sujet tente de suivre une logique formelle qui lui a été démontrée par une autre personne. I : De sa propre initiative, le sujet a recours à une logique formelle dans son analyse.
	Départ logique		Déductif : Partir d'une règle, d'une généralité, pour tenter de l'analyser	D : Le sujet part d'une généralité, qui lui a été donnée et tente de lui trouver une application. I : Le sujet part d'une généralité, qu'il amène lui-même et tente de lui trouver une application.
			Inductif : Partir d'une situation particulière pour tenter de l'analyser	D : Le sujet part d'une tentative d'application pour l'analyser; elle lui a été explicitée par un tiers. I : Le sujet part d'une tentative personnelle d'application pour l'analyser.
			Abductif : À partir d'une situation particulière, le sujet sélectionne une inférence possible, car elle correspond à une hypothèse.	D : Le sujet sélectionne une inférence possible en fonction de limites ou de critères suggérés par un artéfact ou par autrui.
	Objet du départ		Hypothèse : Peut se démontrer ou pas par la suite ou est sujette à débat	D : Le sujet utilise une hypothèse suggérée par autrui. I : Le sujet émet une hypothèse de sa propre initiative.
			Postulat : Est accepté comme base du raisonnement sans devoir être démontré	D : Le sujet utilise un postulat qui lui a été fourni par autrui. I : Le sujet pose un postulat sur lequel il construit le reste de sa démarche.
	Déploiement		Analogie : Le raisonnement par analogie est un raisonnement par association d'idées, combinaison et synthèse. Il est explicite.	D : Le sujet utilise des analogies qui lui sont suggérées par autrui. I : Le sujet élabore lui-même des analogies explicites.

			Métaphore : C'est une comparaison entre deux réalités dont au moins une est détournée de son sens habituel. Les termes correspondant à ces réalités n'appartiennent pas au même champ sémantique. La métaphore est implicite.	D : Le sujet utilise la métaphore suggérée par autrui. I : Le sujet utilise des métaphores qu'il a lui-même élaborées.	
Rapport aux émotions	Présence	Présente : L'émotion est présente, sans être le noyau.		D : Le sujet tient compte des émotions qu'on a explicitées pour lui, mais elles ne forment pas le noyau du sens qui est donné. I : Le sujet tient compte des émotions qu'il explicite, mais elles ne forment pas le noyau du sens qui est donné.	
			Absente : Absence de référence à des émotions; non « émotionnalité » apparente	D : Il est demandé au sujet de ne pas tenir compte de certaines émotions ou il n'est pas demandé au sujet d'en parler. I : Il n'y a pas de trace d'émotions de la part du sujet.	
		Statut pour l'acteur	Niée : Aucune mention de l'émotion, malgré sa présence		D : Il est demandé au sujet de ne pas faire mention d'émotions, malgré leur présence. I : Les émotions apparaissent dans le discours du sujet, mais il n'en fait pas mention.
				Inacceptable : Mention de l'émotion comme n'étant pas acceptée par le sujet	D : En référence à l'évaluation faite par un tiers, le sujet considère certaines émotions comme inacceptables, sans toutefois nier leur présence. I : En fonction d'une réflexion personnelle, le sujet considère certaines émotions comme inacceptables, sans toutefois nier leur présence.
	Acceptée : Émotion considérée comme acceptable			D : Le sujet parle de certaines émotions librement, car il lui a été indiqué qu'il pouvait le faire. I : Le sujet parle de certaines émotions librement, sur la base d'un désir personnel.	
			Noyau : Émotion comme élément central du raisonnement, de l'explication, du sens qui est donné	D : Le sujet tient compte des émotions véhiculées par autrui en tant qu'élément central, car il les juge indispensables. I : Le sujet explicite certaines émotions et élabore sa réflexion autour d'elles; il les juge indispensables.	
	Source	Siennes propres : Prise en compte de ses propres émotions dans le processus de régulation		D : Le sujet mentionne explicitement qu'il est sensible à ses propres émotions, car on le lui a exigé. I : Le sujet semble tenir compte de ses propres émotions, auxquelles il se rapporte.	
				D : Le sujet mentionne explicitement qu'il est sensible aux émotions d'autrui, car on le lui a exigé.	

			Des autres : Prise en compte des émotions d'autrui dans le processus de régulation du sujet	I : Le sujet semble tenir compte des émotions de l'autre, auxquelles il se rapporte.
Empans réflexifs	-		Autoréférencé : Se rapporte au vécu du sujet, à ses émotions; le sujet a recours à son vécu personnel afin de nourrir autre chose	D : Le sujet se réfère à ses émotions, son passé, son vécu, ses motivations, parce qu'ils lui sont rappelés. I : Le sujet se réfère à ses émotions, son passé, son vécu, ses motivations.
			Technique : Informations portant sur les moyens de réalisation, l'environnement immédiat, description de ce qui est important, savoirs portant sur la procédure	D : Le sujet se réfère à des informations et savoirs qui lui sont fournis par autrui et portant sur des moyens d'action, sur ce qui permet de réaliser l'action; il se réfère au domaine technique. I : Le sujet se réfère à des informations et savoirs qu'il détient, portant sur les moyens de réaliser une action.
			Contextuel : Informations et savoirs tenant compte du contexte, des particularités, de la situation exacte ou d'une mise en situation autre	D : Le sujet élabore autour de savoirs contextuels qui lui sont fournis par autrui, afin de comprendre ou de contextualiser son action. I : Le sujet se réfère au contexte, aux personnes impliquées, à leurs particularités, à l'adaptation nécessaire à la situation, afin de comprendre ou de contextualiser son action.
			Critique : De manière encore plus large, savoirs permettant de se situer dans un ensemble plus vaste, dans la société; interrogation d'ordre philosophique	D : Le sujet élabore autour d'informations et savoirs qui lui sont fournis par autrui et portant sur l'activité au sens de son insertion dans la société, de ses fondements philosophiques. I : Le sujet se réfère à des informations portant sur l'activité au sens de son insertion dans la société, de ses fondements philosophiques etc.
Concepts et savoirs	Noyau de pensée		Concept quotidien : concept sans référence explicite à un cadre scientifique ou socioculturellement validé ; souvent sous la forme de préconceptions, de notions de sens commun	D : Le sujet a recours au sens commun proposé par une autre personne. I : Le sujet mobilise des notions de sens communs ou ses préconceptions dans son raisonnement. La subjectivation ne permet pas d'en déceler la source.
			Concept scientifique : concept socioculturellement validé	D : Le sujet a recours aux concepts scientifiques proposés par une autre personne. I : Le sujet mobilise des concepts scientifiques pour donner un sens son raisonnement.
	Prise en compte		Concept unique	D : Le sujet élabore autour d'un concept unique qui lui a été fourni par autrui. I : Le sujet élabore autour d'un concept unique qu'il a puisé dans ses ressources personnelles.

			Concepts et savoirs centraux	D : Le sujet élabore sur de nombreux savoir et concepts qui forment le noyau de son raisonnement et qui lui ont été fournis par une autre personne.
				I : Le sujet élabore sur de nombreux savoir et concepts qui forment le noyau de son raisonnement.
			Concepts et savoirs supplémentaires : en plus des concepts centraux, de nombreux concepts et savoirs sont mis à disposition	D : Le sujet élabore autour de nombreux savoirs et concepts, qui lui ont été fournis, mais qui ne semblent pas former le noyau de sens.
				I : Le sujet élabore autour de nombreux savoirs et concepts, mais qui ne semblent pas former le noyau de sens.
		Mise en relation	Aucune mise en lien : Les différents concepts et savoirs, et/ou les nouveaux concepts, ne sont pas mis en lien entre eux et/ou avec les savoirs précédemment intériorisés.	D : D'après ce qu'on lui a demandé, le sujet ne fait pas les liens entre les différents savoirs et concepts.
				I : Le sujet ne fait pas les liens entre les différents savoirs et concepts.
			Concepts et savoirs mis en lien : Les différents concepts et savoirs et/ou les nouveaux concepts, sont mis en lien entre eux et/ou avec les savoirs précédemment intériorisés.	D : Le sujet utilise les liens qui lui ont été proposés entre différents savoirs et concepts.
				I : Le sujet fait des liens entre différents savoirs et concepts de sa propre initiative.

Annexe 2 : Légende des symboles utilisés pour coder le débat

Symboles	Signification
MA	May
M	Mulcair
MC	médiation contrôlante
MS	médiation structurante
d	direct
i	indirect
S	systèmes
C	conceptions
A	actions
SJ	sous-jacents
EM	entrée en matière
DO	degré d'ouverture
OC	ouverture conditionnelle
O	ouverture
F	fermeture
D	déclencheur
E	émotion
I	injonction
R	raisonnement
CY	croyance
MO	monitoring
SR	source de la relance
CG	consigne
QR	question de relance
P	procédure
MT	motivation
AB	abandon
PE	persévérance
EV	évaluation
FO	fondement
OF	objectif/finalité
CI	critériée

J	jugement
SE	sanction de l'erreur
FR	formative
AT	attribution
AI	interne
AE	externe
CAT	contrôle attentionnel
CA	contrôle actif
CD	contrôle dynamique
OB	objectif
B	but de la régulation
FI	finalité
OJ	objectif
SB	source du but
IT	imitation
CX	contextualisation
IM	imagination
OP	opposition
TL	type de logique
LN	logique naturelle
LF	logique formelle
DL	départ logique
IN	inductif
DE	déductif
AU	abductif
OD	objet du départ
H	hypothèse
PS	postulat
DPL	déploiement
AL	analogie
ME	métaphore
RE	rapport aux émotions
PR	présence
EA	absente
EP	présente
SA	statut pour l'acteur

N	niée
IA	inacceptable
AC	acceptée
NO	noyau
SO	source
SP	sienne propre
DA	des autres
ER	empan réflexif
AR	autoréférencé
T	technique
CO	contextuel
CR	critique
CS	concepts et savoirs
NP	noyau de pensée
CQ	concept quotidien
CSI	concept scientifique
PC	prise en compte
CU	concept unique
CSC	concepts et savoirs centraux
CSS	concepts et savoirs supplémentaires
MR	mise en relation
AML	aucune mise en lien
CSL	concepts et savoirs mis en lien