

L'INTERACTION EN CLASSE COMME POLYLOGUE PRAXÉOLOGIQUE¹

ROBERT BOUCHARD
GRIC Université Lumière-Lyon 2

I INTRODUCTION :

L'étude des interactions en classe a été un des premiers terrains de la jeune analyse du discours oral (Sinclair et Coulthard 1975). C'était pour elle un objet discursif comme un autre, choisi en premier lieu peut-être parce qu'il apparaissait a priori comme plus réglé donc plus aisé à aborder que d'autres. C'est un peu plus tard que sous l'impulsion de M. Dabène j'ai été amené, moi-même, à m'intéresser aux interactions pédagogiques mais dans une perspective clairement didactique cette fois-ci. Il s'agissait d'abord de répondre à des questions portant sur l'apprentissage du français comme langue maternelle et seconde (Bouchard & Dabène M. 1980) puis sur celui des langues étrangères (Bouchard 1984 a et b) ou d'autres disciplines. comme les mathématiques (Bouchard 1983) .

Je suis revenu depuis peu (Bouchard 1998) sur ce chantier toujours passionnant, avec les acquis mais aussi les questionnements de l'analyse des interactions de ces dernières années (cf. Roulet et al. 1985, Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 1994 pour le domaine français). Ces questionnements visent la diversification, l'affinement des modèles généraux antérieurs et ce de deux manières entre autres.

D'une part se manifeste une certaine volonté actuelle des linguistes de s'impliquer plus dans les affaires de la cité (Coulthard 1998) qui les amène à plus s'intéresser aux interactions et aux discours sociaux, et aux interactions de travail en particulier. Il devient nécessaire alors de préciser différentiellement les liens existant entre "simples" conversations et dialogues finalisés, praxéologiques. De mon point de vue - qui ne prétend pas à l'originalité - on peut souligner l'originalité de ces interactions praxéologiques (Bouchard à paraître) en fonction de quelques critères qui se conjuguent :

1. - leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé
2. - la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers entre eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre)
- 3 - la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : "produit" en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/étaibli...) dans l'interaction
- 4 - le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent.

D'autre part les premiers modèles conversationnels avaient tendance à restreindre le dialogue au "dilogue". Il semble aujourd'hui opportun d'amender ces modèles restrictifs de la conversation en face à face en les confrontant à d'autres dialogues impliquant un plus grand nombre de participants, les

¹Une première version de ce texte a été proposée au colloque de Poznan, "Analyse des discours: méthodologies et implications didactiques" (7-10 juin 1998)

trilogues par exemple (cf. Plantin & Kerbrat-Orecchioni 1994), et de manière plus générale, les polylogues.

Si on conjugue ces deux points de vue, si on veut étudier des interactions finalisées impliquant plus de deux ou trois participants, la classe apparaît alors comme un objet intéressant, un exemple stable de polylogue praxéologique. Ajoutons que c'est par ailleurs un polylogue praxéologique, "cognitivement situé", c'est à dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques (Mondada 1994). Dans le cas présent, c'est un cours de géographie en classe de cinquième que nous allons étudier ici .

Ce travail² a donc deux types de finalité. D'un point de vue pragmatique, il voudrait décrire un type spécifique de polylogue comme événement praxéologique "situé" c'est à dire sans faire abstraction du rôle finalisé qu'y jouent des éléments non verbaux comme des textes écrits, des documents iconiques ou encore des actions, au sens habituel du terme, de l'enseignant.

Mais d'un point de vue didactique aussi, et plus précisément de didactique des langues maternelles et étrangères, il voudrait ne pas perdre de vue les implications pour cette discipline de telles études d'un événement pédagogique "ordinaire". En didactique de la langue maternelle, il s'agit de tenter de mieux savoir de quel apprentissage communicatif et linguistique "continué" de sa langue l'enfant scolarisé bénéficie "naturellement" dans le cadre des interactions vécues dans les autres disciplines. Quels registres, quelles pratiques langagières spécifiques il est amené à y développer du fait des exigences, et de la situation didactique en général, et de la discipline enseignée en particulier. En didactique des langues étrangères, c'est d'ailleurs un peu les mêmes questions qui se posent aujourd'hui du fait de l'intérêt manifesté actuellement pour l'immersion des apprenants dans des classes de diverses disciplines (mathématiques, histoire-géographie...). Après le Canada (cf. un bilan des expériences canadiennes in ELA n° 82), il est beaucoup question en Europe, de dynamiser l'apprentissage des langues étrangères par un cours DE langue qui se doublerait de cours DANS cette langue. Les besoins de communication ressentis au cours de l'enseignement en langue étrangère sont conçus alors comme le moteur de l'apprentissage. Encore faut-il savoir quels sont précisément ces besoins!

Dans les deux cas, il est donc intéressant de mieux connaître les comportements langagiers qu'un cours de géographie en classe de cinquième, par exemple, comme le type de cours que nous étudions ici, sollicite chez les élèves et par voie de conséquence, quelle compétence discursive il exige et permet de développer.

II. UNE INTERACTION A FINALITÉ NON PARTAGÉE :

Dès le premier regard, l'interaction pédagogique - en France en tout cas - apparaît comme une interaction fortement régie par une institution qui vise à

² Cette étude est une illustration des orientations de travail de l'équipe GRIC 2 (Interactions didactiques) de l'Université Lumière-Lyon 2. Nous nous y intéressons à l'analyse des discours didactiques oraux (ou d'ailleurs, le plus souvent, orographiques, nous le verrons). Il s'agit soit de discours longs d'enseignants (type cours magistral universitaire), soit d'interactions verbales en classe, en grand groupe ou en petits groupes (plus courantes dans l'enseignement primaire et secondaire).

homogénéiser les expériences scolaires des enfants appartenant à une même classe d'âge. De fait, les participants à ce type d'interaction n'ont qu'une faible marge de manoeuvre. Ils ne se sont choisis ni qualitativement ni quantitativement et les rôles langagiers qu'ils peuvent jouer leur sont attribués de l'extérieur, avec des différences de droits et de devoirs qui sont encore creusés par les différences d'âge, de maîtrise de la langue comme des savoirs négociés... pouvant exister entre maître et élèves. De même, ni le site, ni la fréquence, ni la durée de ces interactions ne sont à la discrétion des participants, qui doivent par ailleurs leur conserver leur finalité pédagogique. C'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en oeuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa(ses) discipline(s) et aux niveaux des classes qu'il encadre.

Dans la tradition française, et loin de toute utopie Rodgerienne, l'interaction pédagogique est un moyen et non pas une fin en soi. Si elle se rapproche en ceci de la catégorie toute entière des interactions praxéologiques elle se différencie aussi de beaucoup d'entre elles par des particularités importantes. Il s'agit d'abord d'une interaction beaucoup plus "inégaie" (cf. F. François 1990) que beaucoup d'autres, dans la mesure où, - c'est encore une évidence - elle met en présence un seul adulte et un nombre plus ou moins important d'enfants ou d'adolescents; dans la mesure aussi où cet adulte est formé alors que ses interlocuteurs sont en cours de formation Il en découle une autre particularité, moins évidente. A la différence de bon nombre d'interactions praxéologiques, l'interaction pédagogique n'est professionnelle, à proprement parler, que pour l'un des participants. C'est certes le cas aussi des interactions de service, à la poste, à la banque... Mais à la différence de ces dernières, les participants non professionnels à l'interaction en classe ne sont ni des clients, ni des patients, ni des usagers. Les élèves, public "captif", n'ont pas volontairement choisi de participer à l'interaction pédagogique. Ils n'ont de plus qu'une intuition plus ou moins vague de ces interactions. Cette intuition varie qualitativement, en fonction de leur proximité sociale et culturelle avec le monde de l'écrit et de l'école (cf. Lahire 1993). Elle varie aussi en fonction de leur âge et de leur expérience de la vie collective en classe. Ils développent progressivement des "méthodes" au sens de l'ethnométhodologie (Coulon 1993) qui leur permettent d'interagir en phase avec leurs camarades et avec le maître. Enfin, ajoutons que dans ces interactions praxéologiques particulières, finalisées pour le seul "meneur de jeu", le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de "faire" travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les élèves. Pour mieux cerner la nature praxéologique spécifique des interactions pédagogiques, nous allons tenter de caractériser ces deux types de travail

III. LE TRAVAIL DU MAÎTRE:

Les préalables:

C'est donc au maître qui a planifié à l'avance l'interaction de tenter d'atténuer cette ambiguïté sur les finalités à court ou à long terme de son projet pédagogique. Plusieurs moyens sont mis à sa disposition par notre tradition communicative. Dans le cours de la leçon, le plus général est sans doute la question pédagogique et l'échange ternaire qui permettent une gestion

régulière de l'interaction. Le maître met ainsi à la disposition de élèves un "format" interactionnel stable sur la récurrence duquel ils peuvent s'appuyer (nous y reviendrons) localement. Ce format d'autre part est rendu plus facilement perceptible grâce à une riche ponctuation sonore (cf. les "alors" et autres "particules énonciatives" dans les exemples ci-dessous). Mais ce sont surtout des préalables développés qui viennent préciser les finalités du projet didactique en instance de réalisation. Le maître en début d'année peut (de manière variable suivant l'âge des élèves) annoncer précisément les étapes de son enseignement (cf. Bouchard 1996 pour l'analyse d'une séance inaugurale, en milieu universitaire, entièrement consacrée à cet éclaircissement). De manière plus récurrente, ces préalables métadiscursifs (cf. Bouchard 1998) se rencontrent au début de chaque leçon. Ils explicitent localement le projet de séance à venir en l'articulant par un rappel, à la séance précédente. Ils peuvent être relativement longs (ici plus de trente tours de parole) et l'articulation annonce/rappel peut donner naissance à des dispositifs énonciatifs plus ou moins complexes (cf. ci-dessous les phénomènes de reprise et les parallélismes de construction en 5P et au début de 33P):

Exemple 1:³

- 1 P **alors** vous prenez la carte des densités, / 000 / de l'afrique, 0
 2 /E// densités /
 3 P s'il vous plaît vous l'avez sous les yeux,
 4 E oui
 5 P je vous REdemande, 0

on avait 00 vague=ent aperçu ces
 on avait terminé cette carte,0

je vous demande 0 où sont 0 les fortes densités'

-

 33 P **alors on va se poser la question**
aujourd'hui 0 on va voir

on a vu jusqu'à présent l'espace africain' 0
 on a vu à la fois 0 où se situait l'afrique par rapport aux autres continents' 0
 on a vu ensuite quels étaient les différents milieux' 0 milieu méditerranéen 0
 milieu tropical
 équatorial
 et: 0 désertique 00

aujourd'hui 0 on va voir vraiment les africains,

alors on va se poser la question

d'abord' 0 pourquoi 00 finalement 00 y a-t-il 00 ces densités essentiellement sur les côtes 0

et pourquoi 0 l'afrique 0 est un continent 0 très peu peuplé,

alors 0 pour répondre à ces questions'

- 34 E **MANIFESTATION GESTUELLE**
 35 P **t'as déjà une réponse'**
 36 E **MANIFESTATION GESTUELLE**
 37 P **alors dis-nous'**

Remarquons cependant qu'ici cette annonce reste fort vague "*aujourd'hui on va voir les africains*" et ne donne qu'un horizon d'attente très flou aux élèves.

³ Les exemples transcrits seront présentés de manière délinéarisée (cf. Blanche-Benveniste 1997) afin de rendre visible une organisation orale par définition essentiellement audible

On constate par ailleurs que maître a non seulement le pouvoir d'organiser les épisodes à venir mais aussi celui, plus paradoxal, de réorganiser a posteriori les épisodes précédents. Ci-dessus on observe au 33e tour de parole qu'il effectue, avec le "alors", une subordination rétroactive des échanges précédents à l'intervention "véritablement" initiative de la leçon du jour (cf. "aujourd'hui on va voir vraiment les africains") en donnant pour instruction de ne plus les considérer que comme de simples préalables de préalable. Remarquons à ce propos l'ambiguïté des "alors" qui ponctuent les interventions du maître. Ce sont la plupart du temps de simples marqueurs de la co-action, qui viennent en baliser les étapes comme en 1P, mais ils peuvent être aussi, plus rarement, des connecteurs à fonction logico-temporelle comme au début de 33P.

Un guidage oralo-graphique:

Le guidage du maître ne s'opère pas que par ces simples manifestations verbales. Nous avons montré dans une autre étude que la classe peut n'être considérée que comme un moment oral, soutenu par de l'écrit, un épisode oral qui articule des écrits préalables à un ou des écrits terminaux (Bouchard 1998).

<u>Avant</u>		<u>Pendant l'interaction</u>		<u>Après</u>
<u>DES notes préalables</u> de l'enseignant	>	oralisation et interaction	>	<u>AUX notes dictées</u> aux élèves
+ notes antérieures des élèves		+ appui programmé sur une fiche comprenant des documents d'encadrement		+ cahier de textes et fiche

Un travail oralographique:

Les interactions en classe ne sont pas purement verbales. Elles mettent en jeu des objets qui sont soit le but de l'interaction (rédaction ici par exemple de la trace écrite, en fin de cours), soit son support. Dans la classe de géographie par exemple les documents d'accompagnement écrits ou iconiques jouent un rôle central. Il apparaît clairement en étudiant cette séquence didactique qu'elle s'articule autour de ces documents d'accompagnement que le maître a sélectionnés et qu'il donne tour à tour à étudier aux élèves (cf. tableau ci-dessous). Ces documents permettent d'encadrer la réflexion de ceux-ci, de définir ce qu'il est pertinent de dire, à ce moment du cours sur des thèmes aussi larges et "glissants" que l'Afrique, la colonisation, l'esclavage... Ils jouent aussi un rôle d'étayage "muet" au sens vygotkien du terme, puisqu'ils permettent aux élèves de faire/dire, grâce au document, des choses qu'ils seraient incapables de faire/dire seuls. Le cas échéant d'ailleurs le maître peut rajouter des documents chaque fois que la situation l'exige en ayant recours à ce support documentaire ouvert que constitue le tableau noir ou à cette banque documentaire que constitue le manuel des élèves.

Moments de la classe	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Docu-ment principal d'encadrement	Docu. préalable (cours précédent)	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	"Trace écrite"	Programmation du travail ultérieur
Nature	Carte	Tableau de chiffres	Texte tiré du Monde	Texte	Carte	Tableau noir + cahiers	Cahier de textes + fiche
Document supplémentaire		Carte au tableau noir	Carte du manuel				
Nombre de tours de parole	33 tp	168 tp	190 tp	70 tp	83 tp	106 tp	± 27 tp

Etapas de l'interaction et insertion de documents d'encadrement:

On voit bien avec le tableau ci-dessus en quoi l'interaction pédagogique n'est pas un pur phénomène verbal. Chacun des sept moments de la classe peut être caractérisé par l'introduction d'un nouvel objet à l'occasion de l'échange d'ouverture de ce moment (cf exemples 5, 6, 10 ci-dessous). Chaque épisode du cours est construit autour d'un document. Dans l'exemple 1 ci-dessus on voit que le premier tour de parole du maître concerne déjà la consultation d'un premier document d'appui, "la carte des densités". Ce document déjà consulté le cours précédent joue le rôle de transition entre les deux cours. Non seulement les documents structurent chaque cours mais ils peuvent servir aussi à articuler les cours entre eux. Ils sont des témoins qui circulent de cours en cours et donnent une cohésion à l'ensemble fragile de ces séances d'enseignement plus ou moins dispersées dans le temps.

IV. INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES ET JEUX DE CONTEXTES:

L'interaction pédagogique ne peut donc être étudiée que dans son contexte, en tenant compte des objets fixes ou passagers qui l'encadrent ou sur lesquels elle rebondit. Dans un travail précédent (Bouchard à paraître) nous avons essayé de montrer que c'était le cas de l'ensemble des interactions praxéologiques qui toutes se déroulaient dans un contexte dédoublé. "A l'intérieur" du contexte général, mondain, se crée en situation de travail un

Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3 1998

contexte spécifique organisé autour de la finalité de la tâche en cours. Dans ce contexte fermé, les participants comme les objets présents se redéfinissent strictement en fonction de cette tâche, comme acteurs (médecin-patient, élèves- maître,...), outils, matériaux...

De ce point de vue, la situation pédagogique étudiée est cernée par une double limite. On assiste d'une part à la construction "artificielle" d'un **contexte de travail** spécifique, défini par les contraintes de l'enseignement. de chaque discipline. On pourrait l'appeler le laboratoire d'apprentissage. D'autre part, se constitue au niveau de l'École, un **contexte éducatif**, de caractère plus global. Actuellement la question de ce contexte éducatif se pose, en France, avec acuité. On discute beaucoup de l'ouverture ou de la fermeture souhaitable ou non de l'École sur elle-même. S'opposent ainsi le modèle de l'École sanctuaire (protégée du monde extérieur et de ses dangers) et celui de l'École ouverte (sur le monde et ses richesses). Le dernier modèle date plutôt des années 1970, le premier est malheureusement plus contemporain.

Contexte large:

- adultes et enfants/adolescents comme individus socialisés

Contextes de travail :
Contexte éducatif :
 maître et élèves
Contexte d'enseignement
 enseignant et apprenants

Contextes, enseignement, éducation:

Le maître est amené à jouer son rôle souvent à la limite de ces deux frontières, passant d'un instant à l'autre d'un rôle d'enseignant à un rôle d'éducateur. Remarquons à ce propos que - en France du moins - s'il est formé comme enseignant il ne l'est guère comme éducateur:

Exemples 2 :

2.1.

465 P euh est c=que vous parlez tous à la fois
alors christophe

AIGU MOQUEUSE	bien: oui + d= tout=façon	<i>il a décidé d= travailler</i> i va être obligé	christophe 0
	gaël gaël	<i>tu t= calmes</i> t'es pas dans un match de basket là hein'	
466	E	foot d=foot m=dame	

467 P alors christophe c'est une carte très bien

2.2.

578 P jennifer *contrôle-toi un peu*

En tant qu'éducateur, il a pour rôle "naturel" de renforcer des comportements sociaux positifs, comme le calme, l'auto-contrôle, le travail... En tant qu'enseignant, il doit inculquer des savoirs et des savoir-faire spécialisés sur lesquels nous reviendrons. Ajoutons enfin qu'en tant que responsable du polylogue, il doit assumer un rôle mixte, d'enseignant-éducateur pourrait-on dire. Il a à énoncer/rappeler et à faire respecter les règles techniques et sociales de la prise de parole en public (cf. le début de l'exemple ci-dessus) et à distribuer celle-ci entre ses nombreux interlocuteurs.

Contextes et discipline enseignée:

En situation d'enseignement, il s'agit pour les élèves, redéfinis comme apprenants, de traduire conceptuellement, dans le champ et la terminologie précise de la discipline enseignée des connaissances notionnelles ou au moins des représentations "mondaines" qu'ils possèdent déjà comme individus socialisés, de manière plus ou moins stabilisée, plus ou moins floue, plus ou moins éclatée, et qui sont disponibles dans leur contexte large, grâce à leur expérience vécue ou aux médias. L'enseignant de géographie en particulier se doit d'utiliser cette connaissance préexistante du monde et de faciliter ce va et vient entre contexte étroit et contexte large. Il ne peut que s'appuyer doucement sur ces représentations - il ne saurait en tout cas les ignorer - pour les transformer, le cas échéant, en les reformulant. La difficulté centrale de l'opération est que cette reformulation doit être mise en oeuvre aussi par les élèves à qui on doit rendre acceptable cette réorganisation de leur univers. Cette reconstruction est d'importance différente suivant la discipline. On peut penser qu'en mathématiques les représentations préalables des objets d'apprentissage sont moins enracinées que dans des disciplines moins abstraites comme la géographie. Ainsi pendant son cours, l'enseignante de cette dernière discipline est amenée à faire souvent référence à l'actualité

Exemple 3:

360 P **quel pays actuellement où ils connaissent encore la guerre civile**

361 E CRIÉ libéria

362 P ou au rwanda

vous avez vu quand même hein' les / tutsis / et les hutus

363 E /madame/

364 P vous n'avez pas entendu parler des / tutsis /

365 E / ah si /

366 P et des / hutus' /

367 / non /

... ou à l'expérience humaine particulière - éventuellement sensible - d'un élève concerné personnellement par la question abordée:

Exemple 4 :

4.1.

313 P **dis-moi nabil** est-ce que tu sais par hasard depuis quand l'**algérie** a est a indépendante

est-ce que quelqu'un sait 0 depuis quand l'algérie est indépendante

4.2.

12 P comment on l'appelle toute la partie d'afrique du nord'

.....

Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3 1998

12 P c'était le maghreb
vous vous souv=nez le maghreb on l'avait vu quand on a vu les musulmans 0
bien
fallait l= dire plus fort kamel le maghreb hein 0

Il est certain qu'une leçon sur l'Afrique post-coloniale ne peut donner lieu, en France actuellement, à un discours purement objectif et scientifique. Cela n'est pas sans poser des problèmes éthiques dépassant la discipline enseignée et rejoignant les valeurs morales admises (ou discutées) dans le contexte large. L'enseignant ne peut alors qu'abandonner son discours spécialisé, sa nomenclature scientifique, et, changeant de rôle, en tant qu'éducateur, tâtonner avec des expressions plus ou moins précises et plus ou moins adroites (cf. exemple 7 ci-dessous: "péjoratif", méchant) :

Exemple 5 :

ALORS je vous pose maint=nant une question' 0
est-ce que vous avez *d'après ce document*
est-ce que vous avez compris ce que c'était que **la traite' 0 négrière**

93 E ... **nègre** ...
94 /E/ /.../

95 P /oui c'est vrai qu= ça vient du mot/ nègre même si **le mot nègre actuellement est un**
terme 0 péjoratif 0
normalement un noir
quand on dit d'un noir c'est un nègre 0 **c'est un p=tit /peu**
c'est un terme qui est
méchant/

L'interaction au sein du contexte étroit:

Elle vise à inculquer des savoir faire et des savoirs spécifiques non-mondains et correspond précisément à la formation professionnelle de l'enseignant . Elle a pour objectif d'une part la mise en place de concepts, densité de population, traite négrière, (dé)colonisation, indépendance, industrialisation... Elle doit là encore faire le tri entre des expressions proches (pour le néophyte au moins), par exemple ici entre "traite atlantique" et "traité Atlantique", entre "traite négrière" et ... "marché noir"! Mais Hergé a bien intitulé l'un de ses albums abordant ce thème "Coke en stock"!

Mais tout autant ou plus encore, elle vise à donner des méthodes de travail et en particulier des méthodes d'utilisation des documents spécialisés, textes d'archive, cartes, tableaux statistiques... On observe à ce propos un peu la même ambiguïté entre forme et fond, entre langage et métalangage, dans le questionnement pédagogique en géographie que dans celui noté en classe de langue (cf. Dabène L. et al.)

Exemple 6 :

261 P alors 0 romuald 00 c'est quoi' 0 ce document'
262 E LIT c'est: la notion clé
c'est l'état
/ les états d'afrique sont des états jeunes /

263 P **oui mais / je veux dire c'est une carte /**

Avant de "passer à travers" le document pour en lire le sens, il est nécessaire de repérer explicitement les codages sémiotiques de ce sens,

Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3 1998

différents s'il s'agit d'un tableau statistique (pb d'unité), d'un texte (pb de terminologie) ou d'une carte. Pour les cartes par exemple, l'enseignant exige systématiquement le parcours préalable d'un certain nombre de notions métacodiques clés : titre, échelle, orientation, légende...

En conséquence l'écoulement du temps au cours de l'interaction pédagogique suit des pentes différentes en fonction des moments de la classe. Il peut être tantôt un temps purement verbal, avec une très faible tolérance pour le silence (entre question réponse par exemple). Tantôt par contre il sera le temps de l'action non verbale et intégrera sans gêne sociale tous les silences qui deviennent les manifestations d'un travail solitaire des élèves par exemple

Exemple 7:

214 P bon les autres vous vous dépêchez ceux qui ont pas fini d=le lire
tu attends une seconde 0 (17 s.) 0
alors tout l=monde a fini' oui'

V. LE TRAVAIL DES ÉLÈVES :

On vient de constater (si c'était nécessaire) que le travail du maître se décompose en un travail socialisé et un travail individuel. Le travail apparent (visible, audible) du maître en classe s'ancre sur un travail (invisible et inaudible) préalable de préparation, planification du cours, délimitation et choix des thèmes à traiter, sélection et transposition didactique des documents d'accompagnement.

L'ensemble du travail de l'élève, s'il est lui plus difficilement perceptible, a aussi sa face apparente et sa face cachée. Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par rapport au travail du maître. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive beaucoup plus difficile à repérer de réorganisation conceptuelle.

C'est sur la même difficulté qu'achoppe les recherches sur le travail cognitif d'acquisition naturelle des langues. On peut "facilement" étudier les moments où sont données des informations linguistiques, on peut également repérer les moments plus rares de "prise" de cette information par l'"acquérant", quand il réutilise par exemple le mot qu'on lui a soufflé, dans les instants qui suivent cette proposition. Par contre il est beaucoup plus difficile de juger du la "saisie", c'est à dire du véritable travail cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le micro-système intermédiaire correspondant, qui lui donnera une stabilisation relative, qui lui assurera une possibilité de réutilisation à plus long terme.

Ajoutons que le travail de l'élève n'est pas unitaire. Il comprend différentes facettes que l'on peut tenter d'énumérer en terme d'apprentissages visés: comportement scolaire, comportement social, méthode scientifique, langage spécialisé, notions et concepts disciplinaires.

Tout d'abord, d'un point de vue éducatif, il apprend certes en classe un mode de comportement scolaire, des méthodes implicites qui lui permettent de mieux interagir avec les enseignants et avec ses condisciples. dans le cadre rituel des échanges pédagogiques. Dans l'enregistrement de classe étudié, il se manifeste très peu d'écarts entre les attentes du maître et celles des élèves. Ceux-ci, âgés d'une douzaine d'années, possèdent déjà l'expérience d'au moins six ans de vie scolaire. Ils ont intégrés les "méthodes" correspondantes.

Ils connaissent implicitement leurs droits et leurs devoirs au cours de l'échange pédagogique ternaire. Si la leçon est découpée en épisodes par l'introduction des documents, ceux-ci à leur tour s'organisent, clairement pour les élèves français, en séquence d'échanges. Le phénomène est ressenti de manière beaucoup moins claire par les élèves étrangers des établissements internationaux. Ces enfants issus de divers systèmes éducatifs maîtrisent des "méthodes" de nature beaucoup plus hétérogène. En France, la paradoxale question pédagogique - dont le maître connaît forcément la réponse - invite en fait les élèves à participer au propre travail du maître de construction de nouveaux référents. Grâce à ce questionnement qui rythme systématiquement les leçons, cette construction n'est pas assumée par le maître seul mais par toute la communauté d'individus engagée par ce questionnement dans une activité collective de formulation (cf. pour l'étude de cette simulation (?) de co-énonciation, Bouchard 1998 et le jeu des pronoms personnels dans l'exemple 1). Ce n'est pas une parole marquée au sceau d'une individualité que veut entendre le maître, mais une parole neutre, un simple matériau informatif qu'il pourra reformuler lors de la troisième intervention de l'échange : c'est l'élève et non pas l'individu qui est appelé à s'exprimer. Un énoncé "complet" est donc inutile pour faire progresser cette co-formulation. Le maître n'attend que l'élément elliptique qui vient combler l'espace locutoire calibré par la question

Exemple 8:

alors effectivement 0

qui est-ce qui me RAPPELLE ce que c'est que la densité d= population,

17	E	/moi mdame/	
18	EE	/(...)/	
19	P	euh 0 maxime'	
20	E		le nombre d'habitants au km2
21	P	article s'il te plaît,	
22	E		le nombre d'habitants au km2,
23	P	très bien 0	nombre d'habitants au km2
		eh bien il faut savoir que	l'afrique 00 est le continent
24	E		le moins peuplé
25	P		le moins' 0 densément peuplé 0
			en moyenne 0 c'est 22 habitants au km2

Les "conflits" de coopération portent d'ailleurs uniquement sur le deuxième temps de l'échange, le seul véritable espace d'intervention ouvert aux élèves, et sur les règles de distribution de la parole lors de ces réponses:

Exemple 9:

en r=vanche qu'est-ce qu'on observe 0 au niveau 0 de l'intérieur de l'afrique'

11	/E/	<u>ben</u> (...)/
12	/E/	/(...)/ densité
13	/EE/	/(...)/
14	P	parlez pas tous à la fois, maxime t'as levé la main' 0 gaël'
15	E	ben 0 ya pas beaucoup de: 0 de densité euh 0

On ne trouve qu'un exemple, où, dans cette lutte pour la parole, un élève va jusqu'à couper la parole du maître (cf. exemple 2 ci-dessus). L'élève, rodé à la routine de l'échange pédagogique général n'entend pas la suite de l'intervention de son enseignant de géographie. Dès la formulation de la

question il s'apprête à répondre. Or la méthodologie propre à la discipline impose une réponse informée par la consultation préalable d'un document. Il y a conflit entre méthode générale, déjà acquise, et méthode spécialisée, en cours d'apprentissage.

On ne trouve qu'un exemple, où, dans cette lutte pour la parole, un élève va jusqu'à couper la parole de l'enseignant (cf. exemple 2 ci-dessus). L'élève, rodé à la routine de l'échange pédagogique général n'"entend" pas la suite de l'intervention de son enseignant de géographie. Dès la formulation de la question il s'apprête à répondre. Or la méthodologie propre à la discipline impose une réponse informée par la consultation préalable d'un document. Il y a conflit entre méthode générale, déjà acquise, et méthode spécialisée, en cours d'apprentissage. Ce n'est que onze tours de parole plus tard que l'enseignant pourra préciser les contraintes méthodologiques propres à sa question, en luttant toujours d'ailleurs contre l'"enthousiasme locutoire" de ses jeunes élèves (cf. 65 /E/ ci-dessous "*on peut pas y aller* ") :

exemple 10 :

64 P mainte/nant /
 65 /E/ / (...) on peut pas y aller /
 66 P attendez,
 67 /EE/ / (...) /
 68 P attendez 00 je vous d=mande une chose 0
 je viens d= vous distribuer une fiche 00
dans l= premier temps
 voilà c= que j= vous d=mande 0 de me prendre le document un 0
 le document un 0
 vous allez dans votre tête réfléchir à **deux questions**
 la question qu= je vous pose écoutez bien
quelle est la nature du document document un ' 00
 D'AUTRE PART autre question à partir de ce document' 00
qu'est-ce que l'on a comme information ' 0
de quoi est-il question si vous voulez ' 00
qu'est-ce que vous observez
alors je vous laisse une minute 0 pour regarder ce document un

Ces légers conflits de communication montrent qu'à l'école se déroule une socialisation complexe. A l'apprentissage de comportements scolaires se surajoute celui de comportements disciplinaires mais aussi de comportements sociaux, plus généraux. Ceux-ci vont permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'interagir avec ses pairs non seulement en classe mais en général et de devenir non seulement un élève mais un individu social et psychologique sachant gérer ses désirs et besoins divers et en particulier sa place à l'intérieur du groupe. Cette socialisation sur plusieurs plans connaît des moments de développements parallèles mais aussi des moments de crise plus ou moins profonde, voir de divorce définitif, en fonction de l'hétérogénéité des valeurs de l'école, de la discipline et de celles du milieu de vie d'un élève donné. La lutte pour la prise de parole est encore pour les jeunes élèves une lutte pour le pouvoir au sein du groupe : on peut être encore en cinquième, un bon répondeur, un bon élève, et un individu positivement considéré dans le groupe! Mais on peut trouver déjà aussi des prises de parole plus déviantes par rapport à une ligne de conduite strictement pédagogique, c'est à dire plutôt adressées au groupe de pair qu'à l'enseignant. Ces prises de parole peuvent rester privées (le "bavardage") mais peuvent aussi apparaître publiquement, prenant

la forme plus risquée - et donc plus valorisée - d'une réplique et non plus d'une réponse à l'enseignant, comme dans l'exemple 2 ci-dessus. Remarquons que cette réplique peut être interprétée comme une manifestation de la solidarité des élèves entre eux. Elle survient en "sanction" à une agression, verbale, de l'enseignant contre un autre élève.

A côté de cette socialisation, sur un plan plus étroitement didactique, l'élève apprend des méthodes explicites de travail disciplinaire mais aussi un lexique spécialisé (cf. exemple 8) qui doit lui permettre de (re)construire le réseau conceptuel correspondant au phénomène étudié. Là encore, l'utilisation de méthode ou de lexique va pouvoir être objectivement constatée par contre la stabilisation conceptuelle restera cachée dans la "boîte noire" cognitive de l'individu.

Les initiatives verbales des élèves:

Seules quelques manifestations extérieures viennent ponctuellement témoigner de l'écho cognitif individuel suscité par l'interaction pédagogique. Le principe de base est celui de la prise en compte tacite, collective, des informations officialisées par le maître. Ce n'est que lors de difficultés de compréhension que les élèves pourront prendre individuellement l'initiative de prolonger l'échange pédagogique:

Exemples 11 :

11.1.

148 P oui attends une s=conde gilles veut poser une question

.....

152 P attends t'as pas compris ça oui
ben juste
tu
tu fais bien de poser cette question

11.2.

187 E c=que j=comprends pas madame

188 /E/ /mais moi/

189 P /oui qu'est-ce que/ tu n=comprends pas'

.....

195 P eh ben justement on va voir d'où ça vient
très bonne
t'as
t'as bien fait d=poser cette question

On constate donc qu'il existe au moins une possibilité de prise de parole individuelle pour l'élève. Par contre, il ne s'agit pas d'une parole autonome. Il ne s'agit pas d'exprimer une opinion personnelle, ou d'apporter une information vraiment nouvelle, c'est-à-dire nouvelle pour les élèves et le maître. Il s'agit simplement, en réaction aux paroles du maître, de signaler à celui-ci interrogations ou incompréhension. Remarquons d'ailleurs que, chaque fois, celui-ci se fait un devoir non seulement de répondre mais de souligner l'intérêt de la question posée.

Ce comportement verbal réactif, reste donc apparenté à la réponse de l'échange pédagogique qui est, de très loin, le comportement verbal le plus fréquent de l'élève. Nous avons déjà remarqué que cette réponse est très peu exigeante en moyens linguistiques puisque la réponse normalement attendue, considérée comme la plus efficace, est une réponse elliptique constituée d'un mot ou d'un syntagme. Il s'agit de contribuer à la constitution collective du discours de la science et non pas de prendre la parole individuellement.

D'un point de vue de didactique de la langue on ne peut donc que constater les limites quantitatives et qualitatives des possibilités de prise de parole offertes aux élèves dans le cadre d'un enseignement disciplinaire en grand groupe. C'est la capacité de compréhension de l'élève qui est surtout mise en jeu par l'activité de classe en même temps que plus ponctuellement sa capacité de co-locution. L'activité de parole est à la fois strictement "située" dans le domaine autorisé et strictement "distribuée" entre des partenaires dotés de droits et de devoirs de co-locution inégaux. Ajoutons d'ailleurs qu'il n'y a de ce point de vue guère plus de parole "individuelle" de l'enseignant que des élèves. On ne note ici qu'un seul exemple en fin de cours de parole "ordinaire" de l'enseignant (612P : *j=suis un p=tit peu la bourre*)

Remarquons cependant qu'il s'agit ici d'un corpus d'interaction pédagogique à la français correspondant donc à un "habitus pédagogique" qui n'a pas de raison d'être universel. Il n'empêche que les contraintes matérielles et psycho-sociologiques des grands groupes, elles, continuent à se manifester sous toutes les latitudes culturelles. Si, à côté des compétences de compréhension des élèves, en langue maternelle et encore plus en langue étrangère, on veut stimuler une véritable capacité de production, il "suffit" de créer à côté du cours, empiétant éventuellement sur le cours, des espaces d'interaction autres quantitativement et qualitativement

VI. CONCLUSIONS :

L'interaction pédagogique, donne lieu à un polylogue situé. Comme tout polylogue situé, itératif de surcroît, elle ne peut se dérouler sans une distribution précise des droits et des devoirs de co-locution et de co-action entre les participants. Elle donne donc lieu à des (ensembles d') événements langagiers planifiés, qui sont plus oralographiques que véritablement oraux et où s'exerce le savoir-faire professionnel de l'enseignant, le seul à connaître vraiment la finalité de l'interaction. Ce savoir-faire se manifeste par une organisation a priori de l'interaction par la préparation d'un ensemble, organisé séquentiellement, de documents spécialisés d'"encadrement" didactique et par une organisation "on line" au moyen de l'échange pédagogique ternaire.

Comme toute interaction praxéologique, elle demande à ses participants de construire un contexte cognitif spécifique, qui est ici matérialisé par ces objets disciplinaires, cartes, documents divers transposés didactiquement, qui viennent encadrer d'une part, étayer d'autre part le travail individuel et collectif des élèves. Mais la géographie plus que d'autres disciplines amène/oblige à (tenter de) recycler dans ce contexte scientifique des savoirs, des représentations, des croyances, des valeurs appartenant à l'idéologie mondaine des participants. On pourrait dire que le contexte scientifique y est plus poreux que celui d'autres disciplines plus scolaires ou abstraites.

Enfin au cours de cette interaction pédagogique spécialisée nous avons constaté que l'élève continue à roder des (ethno-)méthodes générales, scolaires et disciplinaires. Il est amené à expérimenter, gérer simultanément des savoir-faire propres à l'institution, à la discipline apprise mais aussi relevant de sa propre identité au sein du groupe. Il peut découler de cette simultanéité des conflits de méthodes (ex 1 et 11).

Si l'interaction pédagogique est praxéologique, elle l'est donc de manière différente pour ses participants. Pour le maître, c'est une interaction professionnelle construite, correspondant pour une part à une formation universitaire et professionnelle. Pour les élèves, c'est une interaction sociale vécue, plus ou moins clairement finalisée, où ils jouent une gamme de rôles beaucoup plus ouverte.

Ajoutons, d'un point de vue didactique que cette interaction inégale, en grand groupe, ne peut donner naissance qu'à des prises de parole inégales et limitées; ou plus précisément encore, à un phénomène de co-locution, de co-énonciation dominée (cf. le jeu des pronoms personnels dans l'exemple 1), qui ne saurait favoriser l'apprentissage de la (prise de) parole autonome.. L'immersion linguistique dans d'autres disciplines n'est donc pas une panacée pour l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) s'il l'enseignement de ces autres disciplines n'est pas aménagé en conséquence.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys
- Bouchard R. (1980) : (avec M. Dabène) "*Liaison langage-activité d'éveil dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers*", (ronéoté) Grenoble III, CDF; pp 7-58
- Bouchard R. (1983) : "Les échanges langagiers en classe de mathématiques", in Petitjean A. & Romian H. (dir.) *Actes du 2^o colloque International de Didactique et Pédagogie du Français Langue Maternelle*, Paris, INRP, pp 204-225
- Bouchard R. (dir) (1984a) : *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Grenoble, pp. 73-110
- Bouchard R. (1984b) : "De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe", *Le Français dans le Monde*, n° 186
- Bouchard R. (1988) : "La conversation palimpseste" in Cosnier J & Kerbrat-Orecchioni C. (Dir.) *Échanges sur la conversation*, Ed. du CNRS, pp. 105-122
- Bouchard R. (1996) : "La Réalisation Orale des Discours de Spécialité: Procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2" in Duda R. (ed.) *Pré-Actes du Colloque Anefle--Crapel "Compréhension et expression orales en langue étrangère*, Crapel, Nancy, Mars 1996
- Bouchard (1998) : Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs, *Cahiers de Praxématique* (à paraître), Université de Montpellier
- Bouchard R. (à paraître) : "Production du sens, (inter)actions praxéologiques et contextes", *Actes du XVI^o Congrès International des Linguistes*, Paris, juillet 1997
- Calvé P. (dir.) (1991) : L'immersion au Canada, *ELA* n° 82
- Coulon A. (1994) : *Ethnométhodologie et éducation*, PUF
- Coulthard M. (1998) : in S. Cmerjrkova (et al.) (dirs.) *Dialogue Analyse VI, Proceedings of the 6th Conference, Prague 1996*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen
- Dabène L (et al.) (1990): *Rituels en classe de langue*, Hatier
- François F (1990) : *Heurs et malheurs de la communication inégale*, Delachaux et Niestlé
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990) : *Les interactions verbales*, t. 1, A. Colin
- Kerbrat-Orecchioni C. & Plantin C. (dir.) (1994): *Le trilogie*, PUL
- Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Pul
- Mondada L. (1995) : Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques, *Tranel* n°22, Neuchâtel, pp. 55-89
- Roulet E. (et al.) (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, P. Lang
- Sinclair H. & Coulthard M. (1975) : *Towards discourse analysis*, Routledge & Kogan
- Vion R. (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette