

Robert BOUCHARD
GRIC
Université Lumière-Lyon 2

**LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE:
UNITÉS PRAGMATIQUES ET PROCÉDÉS
ÉNONCIATIFS**

I. Introduction

Dans les études sur les interactions verbales, celles portant sur les interactions de classe ont joué un rôle inaugural. Elles ont été l'objet d'une des premières études pragmatiques sur corpus authentique, il y a plus de vingt ans, celle de Sinclair et Coulthard, qui a donné naissance à leur célèbre "Towards discourse analysis" (1975). Remarquons que la motivation de ce travail pilote ne relevait pas d'un intérêt didactique pour les événements sociaux dont la classe peut être le théâtre mais de la volonté de se donner un premier objet d'analyse "facile", un objet discursif oral dont on avait de bonnes raisons de penser que, contrairement à la conversation "à bâtons rompus", il était organisé, et ce, de manière récurrente. C'est sur la base de cette première étude qu'ont été construits les principaux outils de l'analyse conversationnelle développés ensuite par E. Roulet ou C. Kerbrat-Orecchioni par exemple.

Pourquoi alors reprendre un travail "déjà fait"? Tout simplement déjà par intérêt didactique. Mon propre travail se situe résolument dans un cadre pragmatique, mais dans le cadre d'une pragmatique impliquée didactiquement. Je

2

pense toujours qu'on connaît mal ce qui se passe en classe, du côté de l'enseignement et encore plus du côté de l'apprentissage et qu'il est difficile de transformer pédagogiquement, de faire évoluer positivement et avec un minimum de rigueur intellectuelle, des comportements sociaux qu'on ne maîtrise pas.

Mais les interactions de classe me semblent aussi à même de faire progresser l'analyse conversationnelle dont elles ont permis la naissance. Cette naissance scientifique s'est opérée en effet au prix d'une nécessaire (à l'époque) simplification de l'objet. Je voudrais montrer ici que tout en restant emblématiques de la discursivité orale dialogale, ces interactions en classe ont une double spécificité : d'une part, elles sont largement une manifestation oralographique, d'autre part tout en constituant un polylogue inégal ritualisé elles peuvent être considérées simultanément comme la réalisation dialogale d'un discours profondément monologique : le dialogue pédagogique ne serait de ce point de vue qu'un simple procédé énonciatif s'associant à d'autres phénomènes, particules énonciatives, dispositifs macro-syntaxiques... afin de rendre audible, à un public scolaire, un discours oral spécialisé, long et donc difficile à suivre, interpréter et mémoriser.

Mais ce travail reste avant tout un travail **empirique**, une analyse d'un corpus authentique long. Il s'agit ici d'un cours de géographie en classe de cinquième, enregistré en 1996 dans la région lyonnaise. Le but général est de retrouver, derrière la trace verbale que constitue l'enregistrement, la réalité dynamique de l'évènement de communication, tant au niveau du processus de production du message (cf. les appuis discursifs et les (re)

formulations), qu'au niveau de l'interaction de travail et de ses (re) structurations (éventuellement conflictuelles)

II. L'Interaction en classe comme phénomène oralo-graphique:

La particularité de l'interaction pédagogique - en France en tout cas, car elle est sans doute variable suivant les cultures scolaires - est qu'elle n'est souvent que le moment oral de la reformulation d'un discours magistral long - matérialisable par le(s) manuel(s) correspondant(s) et/ou les notes de cours qui le programment - en un autre discours écrit, matérialisé par les notes prises en cours par les élèves.

<u>Avant</u>	<u>Pendant</u>	<u>Après</u>
DES notes préalables	> Oralisation et interaction >	AUX notes dictées de l'enseignant aux élèves
+ programme + notes antérieures des élèves + manuels d'appui	+ notes au tableau noir + appui sur le manuel + appui sur les documents sup.	+ cahier de texte + manuel + fiches/questions

L'interaction en classe comme discours oral, s'origine dans l'écrit et se conclut par l'écrit.. Le discours pédagogique ne laisse qu'une place momentanée à l'oralité, et une place encore plus fragmentaire à l'interaction, qui sont purement mises au service de l'écrit, vécu comme seul moyen fiable d'organisation (notes de cours préalables) et

de stockage (cahier de l'élève) de l'information. La transmission elle-même s'opérant avec l'appui du tableau noir et de divers documents d'accompagnement. Le discours pédagogique est donc aussi par essence interdiscursif, constitué par le traitement magistral de discours préalables, cours universitaires, lectures diverses plus récentes et surtout fragments des divers manuels sur lesquels l'enseignant peut fonder son enseignement. Par ailleurs, cet écrit qui infiltre interdiscursivement le discours oral est la plupart du temps, lui-même, mixte avec d'importantes manifestations sémiologiques : cartes, schémas, tableaux de chiffre etc.... en particulier dans le cadre d'un enseignement de géographie comme c'est le cas ici. Les discours de classe, plus ou moins étroitement organisés par l'animateur autorisé (tendance à la monogestion) sont eux aussi encadrés localement par des éléments sémiologiques contextuels, cartes, schémas... qui indiquent et délimitent ce qui peut et doit être verbalisé par les élèves. Cela bien sûr ne saurait être sans conséquences sur l'organisation pragmatique de l'évènement communicatif.

III. Interaction pédagogique et hiérarchie des "grandes" unités pragmatiques

Si on tente de mettre en rapport les plus grandes unités pragmatiques hiérarchiques classiquement proposées par Roulet (et al. 1985) (incursion, transaction, échange, intervention) et les unités pédagogiques utilisées dans les établissements scolaires, on se retrouve devant une situation relativement complexe et relativement paradoxale. En effet

l'interaction en classe a la particularité d'être une interaction par épisodes. Elle peut donc être décrite pragmatiquement à deux niveaux, celui épisodique de la leçon ponctuelle mais aussi celui, global, de l'organisation annuelle du cours, qui amène un enseignant et une classe à se rencontrer régulièrement pendant toute une année scolaire et à construire collectivement une histoire interactionnelle et un discours commun.

L'incursion, l'unité maximale proposée par Roulet correspond à l'intrusion dans le territoire de l'autre ou pourrait-on dire ici, en sortant de manière plus optimiste de la métaphore, de la constitution d'un territoire commun. Elle se délimite d'abord par les formules rituelles de salutation (échanges confirmatifs) d'"entrée" et de "sortie", préservatrices de face. Elle peut donc, de ce fait, être rapprochée aussi bien de l'unité ponctuelle "leçon" que de l'unité globale, cours annuel. Dans les deux cas, l'enseignant et les élèves utiliseront des formules convenues d'ouverture et de clôture.

Dans les deux cas aussi et de manière fonctionnellement plus pertinente, le maître avant d'entrer dans le vif du sujet produira un certain nombre de préalables, lui permettant de présenter son programme et son projet de traitement de celui-ci. Nous y reviendrons.

De la même manière, l'intervention, la plus grande unité monologique, peut être mise en rapport avec deux unités pédagogiques. Tout d'abord elle a à voir certes avec la prise de parole locale du maître; elle est équivalente à tout ou partie d'un tour de parole. Mais elle entretient aussi des rapports avec l'unité globale constituée par l'ensemble monologique de son enseignement annuel, au sein de laquelle prennent sens interactivement les différents

6

chapitres et parties du programme traité. Remarquons alors qu'il existe un déséquilibre entre la taille relativement (!) brève des incursions - les leçons - dont la durée est déterminée par le rituel scolaire (45 à 55 mn) et la taille très longue de cette intervention magistrale qui se déroule pendant toute l'année et se moule sur le(s) manuel(s) de la discipline correspondant(s). Alors que dans la conversation, les interventions sont enchâssées profondément dans l'incursion, dans l'interaction pédagogique les incursions sont les constituants immédiats de l'intervention. Une bonne partie de l'effort de l'enseignant consiste alors à remettre en phase l'une et les autres, à situer les unes par rapport à l'autre, pour qu'au delà de l'incursion ponctuelle vécue "hic et nunc" se dégage la cohérence du discours scientifique sous-jacent. Cela va se manifester lors de l'incursion inaugurale du cours qui sert en quelque sorte de préface et de sommaire à l'ensemble de celui-ci (cf. Bouchard 1996) comme dans les préalables de chaque séance grâce auxquels l'élève doit pouvoir relier le propos du jour au discours antérieur. C'est un des aspects de l'interaction en classe que nous allons spécialement étudier ici.

IV. Ouverture et clôture des incursions constituantes:

En première analyse au moins, un enseignement annuel, comme présenté ci-dessus, peut être considéré comme **une seule intervention** (cf. le manuel équivalent), enchâssant autant d'incursions qu'il y a de séances de cours proprement dites. **A un niveau intermédiaire, ces incursions** se regroupent en **transactions** autour d'un hyperthème du

cours, ou d'une phase de l'action pédagogique. Comme elles sont rarement contiguës temporellement, elles nécessitent des phases d'ouverture et de clôture spécifiques permettant de les articuler pro et rétroactivement.

Ouverture et préalable:

Les longs préalables (ici 33 tours de parole) que l'on observe lors des ouvertures des incursions constituantes ont pour rôle proactif de préparer l'action à venir, de l'annoncer métadiscursivement mais aussi de rappeler rétroactivement les événements communicatifs précédents appartenant à la même unité (hyper)thématique.

exemple 1:¹

- 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'

C'est à la fin de ces préalables que l'on trouve les échanges possédant un véritable rôle d'ouverture, à retardement, de l'incursion :

¹ Les exemples transcrits seront présentés de manière délinéarisée (cf. travaux du GARS) afin de rendre visible une organisation orale par définition essentiellement audible

exemple 2:

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 <u>milieux</u> ' 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

On peut remarquer la récurrence des procédés oraux qui permettent à l'enseignant de gérer simultanément la programmation de l'incursion à venir et le rappel des incursions précédentes lors de ces deux débuts d'échange. Nous les étudierons en détail plus tard (cf. partie VI).

Ajoutons que ces rappels peuvent viser des événements de parole beaucoup plus anciens que la dernière leçon:

exemple 2':

197 P

le nil c'est différent
c'est

parce qu'on a vu que le nil c'était fertile

198E oui

199P vous vous souvenez l'année dernière en 6°

Quant aux préalables "pro-actifs", ils existent non seulement au début d'une leçon-incursion mais aussi, de manière significativement plus développée, lors de l'incursion, inaugurale au début de l'intervention longue de l'enseignant, à l'occasion de la séance de présentation globale du programme de l'année (cf. Bouchard 1996).

Clôture:

A l'autre extrémité de l'incursion, on va trouver un épisode de clôture caractéristique de l'institution scolaire. Cette clôture n'est pas obtenue par négociation entre les participants, en dépit de la diversité de leurs degrés d'attente (!) mais imposée de l'extérieur par l'instance de pouvoir administrative, et signifiée techniquement par une sonnerie, qui, au delà de celles de ce groupe-classe, synchronise les activités de l'ensemble de la communauté scolaire.

exemple 3:

619 E j'ai pas entendu la sonnerie

620 EE RIRES

621 P **alors** vous vous taisez+ 0

non ça n'a pas sonné

'ai rien entendu

.....

624P *et un développement côtier*

je termine par la dernière définition

et puis j=vais vous dire le travail à faire pour mardi qui continue ça

625 E attendez

626 P puisque'on n'a pas eu le temps 00

le temps que je met=en route

que j'aïlle les chercher

que j=parl=avec la directrice

que ci que ça, voilà

.....
627 SONNERIE

.....

La fin de l'épisode de l'intervention longue magistrale ne peut donc matériellement que coïncider avec ce signal mais doit aussi (aurait du, ici) trouver sa fin normale (thématiquement, discursivement) et permettre proactivement d'organiser en tout ou partie la prochaine incursion déjà programmée.

Un "objet technique" spécifique permet cette liaison entre incursions, le cahier de texte. On constate par ailleurs qu'une partie des documents qui ont "encadré" l'incursion qui se termine serviront également de cadre à l'interaction à venir. L'écrit consolide les événements oraux y compris dans les intervalles qui les séparent, puisque c'est par écrit que les élèves devront préparer le travail de la prochaine interaction pédagogique à l'aide des questions portées sur la fiche qui leur a été distribuée.:

exemple 4:

630 P **alors** vous allez sortir vos cahiers de texte

.....

640 P /j=vous donne=
c'est pour mardi
cahiers de texte 0 pour mardi 00
sur la fiche

641 E attendez

642 P le document cinq on l=verra avec le document six

643 E (.....)

644 P je vous laisse faire le cinq

.....

646 P vous allez donc marquer pour mardi document six de la fiche
vous avez les questions regardez bien
vous voyez ces questions **00 eh bien** ces questions vous y
répondez sur une feuille pour mardi

V. L'échange ternaire dans les interactions pédagogiques :

L'échange ternaire, l'unité centrale de l'analyse conversationnelle, est lui aussi, à la fois, confirmé et transformé par sa réalisation dans l'interaction pédagogique. Il est confirmé dans la mesure où de larges épisodes du cours s'organisent clairement sous forme d'enchaînements d'échanges ternaires. D'aucuns prétend(ai)ent d'ailleurs que l'échange ternaire n'existe que dans l'interaction pédagogique (cf. M. Berry et l'École de Birmingham dans les années 1980). Mais il est transformé aussi par rapport à la définition générale, épurée, qu'en donne Roulet (et al 1985). Cette transformation il la doit déjà au phénomène souligné antérieurement (cf. les préalables), le caractère oralo-graphique de la communication pédagogique. Mais il se complexifie aussi, d'une manière plus marquée encore, en tant qu'unité centrale d'un **polylogue inégal ritualisé**.

La gestion d'un polylogue pose en effet des problèmes techniques, quelque soit l'insertion institutionnelle de ce polylogue. La succession des tours de parole ne peut plus s'opérer aussi simplement, aussi automatiquement que dans le dialogue. La distribution de la parole peut s'opérer "sauvagement" pendant quelque temps, mais devant le chaos communicatif qui en résulte souvent, un leader "informel" doit prendre le pouvoir ou un leader "traditionnel" (père, ancien...) l'assumer. Aussi dès qu'il y a institutionnalisation du polylogue, il y a adoption a priori

d'une solution technique à cette circulation de la parole. Remarquons que cette solution technique passe souvent par l'écrit, le "président de séance", note les demandes de prise de parole et attribue les tours en fonction de ce repérage graphique. Par ailleurs il en régle la longueur, la pertinence, la tonalité...etc....

Dans la classe, ce rôle est bien sûr dévolu au "maître", en tant qu'adulte, éducateur et enseignant interagissant avec un groupe d'adolescents-élèves-apprenants. Il régle en conséquence les échanges en fonction de ces trois points de vue. L'adulte respecte intuitivement les règles et valeurs communicatives du groupe humain dont il est un représentant (diversité des distributions des droits à la parole et au ... silence). L'éducateur sélectionne dans ces comportements communicatifs ceux qui lui semblent les plus compatibles avec l'institution qui lui délègue pour une part une fonction de formation globale des sujets qui lui sont confiés : en France, les règles d'interaction ainsi renforcées ne sont sans doute pas les mêmes dans un lycée militaire et dans un lycée autogéré par exemple. L'enseignant enfin dans le cadre de sa discipline et des "moments de la classe", didactiquement repérés, va favoriser tel ou tel comportement communicatif adapté techniquement à la progression de l'évènement communicatif spécialisé qu'il a appris explicitement ou implicitement à gérer. L'interaction pédagogique est donc bien de ce fait un polylogue, inégal, ritualisé.

Ouverture et clôture:

C'est la première et la troisième intervention de l'échange qui sont surtout caractéristiques de ce fonctionnement institutionnel inégal. Ils sont largement

réservés au maître à qui incombe, pour l'essentiel, le droit - et le devoir - d'ouvrir et de clore l'échange, c'est à dire de créer des contraintes locutoires, illocutoires, référentielles et thématiques sur le comportement du locuteur suivant qu'il choisit et d'évaluer si le degré de satisfaction de ces contraintes permet de passer à autre chose et/ou à un autre interlocuteur. De la même manière, son pouvoir sur l'interaction s'exprime par sa possibilité de restructurer a posteriori les échanges déjà réalisés et fermés. En 33P par exemple (cf. exemple 2 ci-dessus), les trente deux tours de parole précédents sont ainsi rejetés dans un vaste préalable par un "alors" les réarticulant globalement à l'intervention initiatrice en cours du maître (cf Bouchard 1987).

Mais examinons plus attentivement la nature des complexifications que connaissent les interventions de l'échange pédagogique ("à la française"?)

La première intervention se complexifie dans la mesure déjà où elle peut contenir des préalables comme nous l'avons vu ci-dessus. Mais elle se complexifie aussi dans la mesure où sa fonction illocutoire se déclenche le plus souvent en deux temps. Du fait de l'inégalité numérique existant entre l'unique "initiateur" officiel, le maître, et le nombre beaucoup plus important de "réacteurs" potentiels, les élèves, elle débute souvent par une "mise en alerte" générale, mais n'a de valeur locutoire réelle qu'à partir du moment où un "réacteur autorisé" est nommément désigné. Cette désignation exige un échange enchâssé (verbal ou non verbal) subordonné à la première intervention, grossi le cas échéant d'un rappel du règlement :

exemple 5:

16P **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'

La seconde intervention, elle, se complexifie dans la mesure où la question initiale, même satisfaite peut toujours être relancée par le maître. Cette relance se justifie soit parce que la question exige/permets une collecte d'éléments de réponse, soit parce que la régulation du groupe exige qu'un autre élève puisse/doive apporter à son tour la réponse correspondante.

exemple 6:

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'
est-ce que tu pourrais me dire s'il te plaît gaël où elles sont,

6 E euh 0 elles sont enfin	avant tout sur les côtes
7 P	avant tout sur les côtes 0 très bien,
8 /EE/ /(...)/	
9 E /(...)/	la vallée vallée du nil
10 P elles sont essentiellement	sur les <u>côtes</u> et la vallée du nil,
très bien 0	

La seconde intervention peut également n'être jugée recevable par le maître que si elle respecte les normes

15

formelles de la communication collective en classe, acceptabilité sociale, grammaticalité, audibilité (cf. 21 P ci-dessous). La question initiale peut être relancée jusqu'à que le "bon" répondeur ait donné la "bonne" réponse sous la "bonne" forme.

Cette norme cependant tolère, voir même invite les élèves, à des réponses très brèves ou même elliptiques du verbe de la question initiatrice de l'échange:

exemple 7:

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 **articule 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

Il est certain que le dialogue pédagogique, à la française, n'est pas une bonne école d'expression personnelle pour les élèves!

La troisième intervention enfin, se complexifie, quant à elle, nous l'avons déjà évoqué, parce que si elle sert au maître à évaluer la réponse de l'élève, elle lui sert aussi à **officialiser** cette réponse, quand elle est "bonne", et

éventuellement à la développer (cf. ci-dessus échange enchâssé 23P-25P de commentaire). Mais cette troisième intervention joue aussi un rôle de **balisage sonore** des épisodes du cours (cf. Bouchard 1984). La force de l'évaluation ne correspond pas uniquement à la qualité de la réponse mais aussi à l'importance de la rupture que cette évaluation va permettre de créer dans le discours magistral monologique, afin de clore l'échange certes mais surtout l'épisode pédagogique auquel il appartient, c'est à dire la transaction toute entière correspondante, le cas échéant.

Ajoutons qu'à l'occasion de l'une quelconque de ces interventions le maître peut avoir aussi à jouer son rôle d'éducateur, en assurant la discipline, en guidant l'(inter)action - au sens le plus large du terme - des participants.

exemple 8:

68 P

attendez 00 je vous d=mande une chose 0
je viens d= vous distribuer une fiche 00
sur votre livre nous n'avons pas les bons documents
j= vous d=mande une chose 0
je vous ai mis un certain nombre de numéros: 00
vous verrez d'ailleurs 0 que vous aurez un petit travail à faire à
la maison à partir d'un certain document 0
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
nabil c'est pas l=moment de coller les fiches ' 0
c'est l=moment de réfléchir nabil 0

alors tu prends 00 un crayon à papier peut-être que tu vas souligner les mots compliqués ' 0

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

VI. Interaction pédagogique et procédés énonciatifs:

L'enseignant a pour tâche de gérer un événement communicatif complexe où se tresse un faisceau d'actions qui impliquent un nombre important de participants et doivent être synchronisées, comme nous venons de le voir ci-dessus en particulier dans le dernier exemple. Cette gestion exige donc de fournir aux interlocuteurs des indices clairs de la structuration de ce discours complexe, un guidage précis de l'interprétation de l'interaction comme des informations délivrées.

Au centre de ce processus discursif magistral en effet, se déroule une activité longue de transmission d'informations spécialisées, nombreuses et complexes, à des interlocuteurs novices. A l'oral en particulier, cette activité pose des problèmes de fiabilité . Elle se développe plus facilement à l'écrit qui permet, lors de la production comme de la réception, des changements de rythme, des retours en arrière, des comparaisons d'items... précieux pour la communication intellectuelle. Si l'enseignant en classe peut s'aider marginalement de l'écrit du tableau noir et de divers

documents d'accompagnement, il doit utiliser avant tout toute la panoplie des moyens oraux de structuration du processus discursif que met à sa disposition la "tradition orale" de sa langue d'enseignement : les procédés énonciatifs. Nous préférons ce terme plus général à celui de "particule" proposé par M.M.-J. Fernandez (1994) qui nous semble avoir des connotations trop "ponctuelles", compatibles avec des phénomènes oraux comme les MSC mais moins heureux pour représenter les phénomènes plus globaux, macro-syntaxiques par exemple, dont nous voulons précisément montrer l'importance dans ce type de réalisation orale. Par incompétence, nous n'aborderons pas ici les phénomènes intonatifs, tout en postulant qu'ils jouent un rôle central dans ce processus. Nous postulons que ces procédés énonciatifs sont pour une large part non-conscients, en dépit de leur complexité et de la valorisation rhétorique ou poétique dont certains sont l'objet en littérature écrite comme nous le verrons.

Procédés énonciatifs et niveaux de structuration:

Nous partons également de l'hypothèse que l'on trouve dans le discours oral des niveaux de structuration, comparables à ceux postulés par Charolles (1988, 1994) pour les discours écrits: segment, chaîne, période et portée. Ces niveaux se matérialiseront cependant dans le discours oral de manière significativement différente de leur réalisation écrite.

Le premier exemple de différenciation qui vient à l'esprit a trait à la segmentation. La segmentation pour l'oeil, se manifeste par la ponctuation, les retours à la ligne et les

20

/l'initiative fédérale

*qui vous est proposée le 26 Novembre
et qui propose la suppression de l'armée
et la mise en place...*

une initiative

spectaculaire

une initiative

*qui a été considérée à son origine tout à fait comme farfelue
et puis qui a obtenu les 100 000 signatures nécessaires...
et qui aujourd'hui on peut le dire ouvre/ un débat de fond*

Quant à **la portée**, la prise en charge énonciative du discours, elle subit un traitement particulier dans le discours pédagogique. On constate la nécessité d'un relais entre protagonistes dans cette prise en charge énonciative : ce qui est pris en charge dans un premier temps par le maître doit pouvoir dans un second temps être pris en charge par l'élève lui-même, c'est à dire globalement par la communauté maître-élève, au sein d'un discours assumé collectivement (cf. le jeu des pronoms dans l'échange des exemples 1 et 6). On peut en conséquence observer les phénomènes suivants:

- Couples "je/vous" puis "tu/me" (intervention initiatrice en deux temps), accompagnés du présent déictique, pour le déclenchement de l'échange

- "On" et plus que parfait ou passé composé, pour les rappels de l'histoire conversationnelle, enchassés dans la première intervention

- Reprise "on-vrai" par le maître avec absence de "nom personnel" et présent de vérité, pour la troisième intervention à laquelle peuvent participer inégalement maître et élèves. Grâce au jeu intonatif du premier, les seconds sont amenés à compléter sa réponse "officielle" (cf. exemple 7: 23M/24E)

Mais c'est **la période** sans doute qui est au centre de la structuration du discours oral, au sens aussi bien classique de période rythmique que de période articulée par des "mots du discours". Pour notre part, nous la mettrons en rapport plus généralement avec des phénomènes macro-syntaxiques.

Là encore c'est la répétition (et l'éventuelle variation correspondante) agencée sous forme d'empilements paradigmatiques (cf. travaux du GARS), respectant souvent des structures rythmiques, ternaires par exemple, qui constitue le procédé central d'organisation. Il peut s'agir de répétitions de mots, de rythmes mais aussi de formes grammaticales, morphologiques ou syntaxiques. Nous allons les étudier au sein des exemples cités ci-dessus.

VII. Périodes et procédés macro-syntaxiques:

Dans l'exemple 8 ci-dessous, on peut voir (P. 68) une première occurrence d'une construction que l'on retrouve ailleurs dans le corpus. Pragmatiquement, il s'agit de l'enchâssement d'énoncés de rappel et/ou d'annonce d'autres activités au sein d'un préalable métalinguistique d'intervention initiatrice d'échange. Mais d'un point de vue formel, on peut ajouter que cet enchâssement s'opère au sein de l'empilement paradigmatique constitué par la répétition-variation de l'énoncé métalinguistique :

exemple 8:

68 P	je vous d=mande une chose 0
attendez 00	
RAPPEL ACTIONS PRÉCÉDENTES	
	j= vous d=mande une chose 0
RAPPEL ET ANNONCE D'AUTRES ACTIONS	
<u>dans</u> l= premier temps	voilà c= que j= vous d=mande 0

Dans l'exemple 1 ci-dessus, on observe, en 5P, sous une forme plus "pure", le premier avatar de cette construction que l'on retrouve encore ailleurs dans le corpus, dans un agencement plus complexe. Il s'agit de l'enchâssement d'une bribe à l'intérieur d'une autre, ou en termes plus généraux, d'un empiement paradigmatique au sein d'un second. Le paradigme enchâssant est consacré, là encore, à l'annonce métalinguistique proactive de l'acte de langage à venir. Le paradigme enchâssé est consacré au rappel de l'activité collective antérieure. Dans le paradigme enchâssant ce sont les éléments lexicaux qui se répètent. Dans le paradigme enchâssé se sont les éléments morphologiques : auxiliaire avoir au P que P et participe passé. On peut remarquer la symétrie existant au sein de ce dispositif. En réutilisant le vocabulaire de la stylistique classique, on pourrait le décrire en parlant de structures embrassées.

Cette même forme se développe également dans l'exemple deux (P. 33), où le dispositif passe de quatre à sept éléments, trois éléments constituant la structure de rappel enchâssée, et les quatre autres formant la structure enchâssante. Celle-ci est construite en miroir. C'est l'élément sept qui répète l'élément un et l'élément six qui

reprend et développe l'élément deux. La structure enchâssée ternaire comprend une répétition à la fois lexicale et morphologique "on a vu" à laquelle s'ajoute une variation adverbiale. Cette répétition lexicale et grammaticale s'étend partiellement à la structure enchâssante où on trouve répété "on va voir". On constate enfin un contraste entre structure enchâssante (éléments 2 et 6) et structure enchâssée (éléments 3, 4 et 5) créé par un chiasme syntaxique : les éléments adverbiaux sont antéposés dans la structure enchâssante et postposés dans la structure enchâssée.

Ces chiasmes ne sont d'ailleurs pas rares dans les corpus oraux. On en trouve un second dans le même épisode de cette leçon de géographie, au sein de l'exemple 8 où il s'organise autour d'un noyau syntaxique répétitif "c'est le moment de" :

NABIL c'est pas l=moment de coller les fiches ' 0
c'est l=moment de réfléchir **NABIL** 0

Un autre exemple, un peu plus loin, présente la particularité d'être dialogal, d'être commencé par l'enseignant et complété par un interlocuteur :

exemple 9':

600P **LES GUERRES**
LES GUERRES c'est entre états
 et
 à l'intérieur d'un état c'est **LES / GUERRES CIVILES/**
 601E **/ LES GUERRES CIVILES /**

En voici enfin un dernier exemple, plus complexe encore, dans un corpus d'oral spontané, à l'intérieur d'un bureau de poste (corpus Sérignan cf. Fauré 1997) où le jeu de répétition et de croisement formel se construit autour de la conjonction de subordination "alors que" qui sert de pivot :

exemple 10:

elle me dit

NORMALEMENT: i faud**RAIT PAS** de fiche 1 ter alors qu 'y a la fiche 1 ter

è me dit

la mère elle a signé

alors que **NORMALEMENT** elle au**RAIT**

PAS du signer

L'échange pédagogique comme procédé (co)énonciatif :

On constate donc avec les exemples précédents qu'au delà des régularités de construction syntaxique exigées par la langue, il existe dans le discours oral des agencements micro-discursifs tout aussi réguliers qui semblent susceptibles d'apparaître chez tous les énonciateurs, particulièrement peut-être dans les moments de communication "difficile". Ils semblent susceptibles d'améliorer la qualité de la réception de l'énonciataire, sans qu'ils soient cependant forcément consciemment planifiés par l'un et clairement repérés par l'autre.

Les agencements que nous avons décrits jusqu'ici sont monogérés. Il ne serait sans doute pas difficile d'en trouver des exemples co-gérés dans des corpus dialogaux de

diverses natures. Mais nous en avons déjà, dans ce corpus de communication pédagogique, un exemple particulièrement central. En effet si on caractérise ces procédés énonciatifs comme fondés sur la répétition et la différenciation formelle, si on ajoute qu'ils doivent solidariser l'action des "deux" partenaires de l'interaction, il apparaît clairement que l'échange pédagogique lui-même correspond à cette définition.

L'échange pédagogique peut être ainsi décrit comme un agencement discursif engendrant un fort taux de répétition et au sein de cette répétition permettant d'introduire progressivement un apport d'information. M. Berry dans les années 70, analysait déjà la question pédagogique non pas comme une vraie question - il est bien connu que le maître ne pose paradoxalement que des questions dont il connaît la réponse - mais comme un dispositif de retardement de l'apport d'information. Cette hypothèse me semble étayable par les observations que nous venons de faire. Nous parlerons cependant plutôt d'un aménagement de l'apport d'informations que d'un retardement. Cet apport, après une introduction thématique claire, au moment de la question pédagogique (qui rejoint en ceci la question rhétorique), s'opère par collecte, élément par élément, et permet comme nous l'avons vu un partage de la prise en charge énonciative de ces informations jusqu'à leur officialisation-reformulation par le maître dans l'intervention de clôture (cf exemple 6 ci-dessus).

VIII. Conclusion:

Dans cette étude nous avons voulu montrer les spécificités de l'interaction pédagogique, à la fois comme polylogue inégal ritualisé et comme discours monologique oralographique. Alors que celle-ci a servi de modèle général pour les études conversationnelles, on constate que les unités pragmatiques, telles qu'elles sont définies classiquement, subissent en son sein des transformations conséquentes aussi bien au plan de leurs règles d'enchaînement qu'à celui de leur structuration interne (dans le cas de l'échange).

Cette interaction ou plutôt cette coaction, complexe du fait du nombre des participants et de la nature "savante" des informations négociées, exige une structuration claire, permettant aux acteurs novices qu'elle vise à initier scientifiquement de repérer précisément la succession des épisodes et de démêler l'écheveau des sous-actions mises en jeu, rappel des événements précédents, annonce des événements à venir, étude formelle des documents d'encadrement, notation des informations importantes... Pour ce faire, l'enseignant utilise un large éventail des moyens d'organisation discursive que met à sa disposition sa "tradition orale". C'est à dire, des particules énonciatives, auditivement saillantes (Msc, mais aussi relatifs, mots-outils...) qui viennent baliser ponctuellement son discours (segmentation) mais aussi ce que nous avons préféré appeler des procédés énonciatifs, à plus large empan, qui, au delà de l'énoncé lui-même, organisent localement les unités discursives (période). Dans ce cas, c'est la répétition d'items, de rythmes ou de structures comme leur transformation et les jeux formels correspondants, parallélismes, chiasmes, structures embrassées... qui

permettent aux auditeurs de mieux interpréter l'évènement communicatif en cours. Remarquons à ce propos, que les interactions pédagogiques qui ont été un bon modèle pour l'étude des interactions en général, s(er)ont, sans doute, un tout aussi bon modèle pour l'étude de ces procédés énonciatifs. En effet ceux-ci, tout en étant généraux, sont a priori plus fréquents car plus nécessaires en situation de communication difficile que quand on se comprend à demi-mots!

Enfin, le dialogue pédagogique, par la régularité d'organisation qu'il impose, par le jeu de répétitions qu'il construit, apparaît lui-même, moins comme un phénomène interactionnel au plein sens du terme que comme un procédé énonciatif parmi d'autres, un procédé monologique particulièrement efficace plus particulièrement en situation de "diffusion" d'informations, difficile et in praesentia.

Pour le maître, dans la pédagogie normale "à la française" au moins, on peut dire - sans trop forcer le trait - qu'il ne s'agit pas, dans la communication en classe, d'échanger avec ses élèves ou de les faire échanger entre eux, mais de les impliquer dans la réalisation du projet discursif monologique qu'il a à charge de mettre en oeuvre, séance après séance, comme tous ses collègues, d'ailleurs, enseignant la même discipline dans les autres classes de la République!

Bibliographie:

- Blanche-Benveniste C. 1996, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys
- Bouchard R. 1983, "Les échanges langagiers en classe de mathématiques", in Petitjean A. & Romian H. (dir.) *Actes du 2° colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*, Paris, INRP, pp 204-225
- Bouchard R. (dir.) 1984, *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Grenoble,
- Bouchard R. 1984, "De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe", *Le Français dans le Monde*, n° 186
- Bouchard R. 1987, "Structuration et conflits de structuration" in Kerbrat-Orecchioni C. (et al.) *Décrire la conversation*, PUL
- Bouchard R. 1995, "Langue orale, oral dialogal et oral dialogique dans l'enseignement des langues", in "L'interaction en questions", *Lidil* n° 12, Grenoble III, pp. 97-118
- 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.) *Actes du Colloque Anefle--Crapel Compréhension et expression orales en langue étrangère*, Crapel, Nancy,

- Bouchard R. (à paraître), "L'interaction en classe comme polylogue praxéologique" in Tomasziewicz T. (1998), "Actes du Colloque : Analyse des discours méthodologies et implications didactiques et traductologiques", *Studia Romanica Posnaniensa*, Poznan, Pologne
- Charolles M. 1988, Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences, *Pratiques* n° 57
- Charolles M 1994, Les plans d'organisation du discours et leur interaction, in MOIRAND S. (et al.) *Parcours linguistiques de discours spécialisés.*, P. Lang
- Fauré L. 1997 Le corpus de Sérignan I : présentation et transcription, *Cahiers de praxématique* 28, Université Paul Valéry, Montpellier
- Fernandez M.M.J. 1994, *Les particules énonciatives*, Puf, *Recherches sur le français parlé* (Revue du GARS), Publications de l'Université de Provence

RÉSUMÉ :

Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs

Après avoir montré les spécificités pragmatiques de l'interaction pédagogique, à la fois comme polylogue inégal ritualisé et comme discours monologique oralographique, nous étudions l'utilisation par l'enseignant, au cours de cette interaction difficile, de particules énonciatives, mais surtout de procédés énonciatifs qui au delà de l'énoncé lui-même organisent les unités discursives. Nous montrons qu'au nombre de ceux-ci on peut compter l'"échange" pédagogique lui-même qui peut être considéré comme un "simple" procédé énonciatif.

ABSTRACT :

Pedagogic dialogue : pragmatic units and enonciative means

We first show the specific forms of pedagogic interactions, seen successively as an unequal ritualised polylogue and as a monologic oralographic discourse. Then we study , during this difficult kind of interaction, the teacher's use of "enonciative particles" but also of enonciative means which organise the discourse's units larger than the clause. We try to show that the pedagogic exchange itself may be considered as a pure enonciative mean.