

L'INTERACTION ET SES ENJEUX SCOLAIRES

AVERTISSEMENT

Cette publication regroupe sept articles issus du programme de recherche du C.R.D.F. et quatre études étrangères à ce programme mais proposées ici en raison de leur convergence avec ces travaux. Par commodité, parce qu'ils constituent une analyse partielle du « Corpus adverbe » que l'on trouvera en fin de numéro, les sept premiers textes ont été regroupés au début de l'ouvrage.

PRÉSENTATION

En 1993, le Centre de Recherches en Didactiques de l'Université de Metz (C.R.D.F.) publiait un ouvrage, *Inter-Actions*, dans lequel les auteurs, représentant des champs théoriques différents étaient appelés à faire le point sur l'interactionnisme et plus précisément sur l'analyse des interactions langagières. Dans l'introduction de cet ouvrage, nous rappelions les longs avatars de l'oral et de la communication dans l'institution scolaire et nous proposons d'engager des recherches sur de nouvelles approches, plus en phase avec la conjoncture théorique où montaient en puissance les approches discursives et interactionnelles, et plus en phase aussi avec la conjoncture scolaire où les limites didactiques du traditionnel scriptocentrisme commençaient de se faire sentir.

Dans *Parler pour apprendre (à lire écrire)* nous écrivions en 1996 (1), que dans le système éducatif, l'oral était un authentique « serpent de mer » aussi prompt à émerger périodiquement, qu'à replonger dans les abysses. Depuis, l'oral est revenu à la mode, propulsé, pêle-mêle, par la nécessité sans cesse renouvelée de fournir des réponses à la persistance de l'échec scolaire, par la volonté ministérielle qui après diverses manifestations publiques réinscrit l'oral très fortement dans ses Instructions (2), par la publication de divers ouvrages destinés aux enseignants, par la publication, enfin, de diverses recherches didactiques.

(1) *Parler pour apprendre (à lire écrire)*, Les cahiers de Beaumont, Cnefases, 1996.

(2) Par exemple dans les documents d'application des programmes de l'école élémentaire du 26 août 99.

Pour tout dire, nous pensons, au C.R.D.F., qu'« oral » est un très mauvais mot pour désigner un champ très complexe, multidimensionnel, dans lequel s'investissent des préoccupations, des soucis, des besoins, des questions incommensurables entre elles. Le terme, chargé d'une très lourde histoire dans l'institution, est à ce point source de confusions de tous ordres qu'il constitue en lui-même un obstacle au traitement des problèmes qu'il concentre. Claudine Garcia, avant de proposer une réflexion bien venue sur l'évaluation de l'oral, parcourt ici même ce champ et donne une bonne image de la variété des points de vue possibles. On se reportera aussi au texte de G. Turco et S. Plane qui, avant de focaliser sur certains des aspects de l'oral qu'ils jugent à juste titre cruciaux, balisent finement le territoire.

L'ensemble des travaux consacrés au « Corpus adverbe » repose sur l'hypothèse que *l'activité langagière est constitutive* de l'apprentissage. S'il est beaucoup question d'« oral » dans ces études, notamment d'*interactions orales* entre maître et élèves, c'est en tant seulement, qu'elles sont de fait, le médium majeur : dans les deux heures consacrées à l'adverbe, maître et élèves « parlent » publiquement pendant plus de 90 minutes et le silence complet n'excède pas 5 minutes. Dans ces conditions, à l'évidence, « c'est là que ça se passe » : l'école est le lieu institué de la parole pour apprendre.

L'idée de base est que, toujours, quand le maître annonce qu'il « fait la classe », quand l'élève déclare qu'« à l'école on a appris que... », ou que « ce matin on a fait des maths », l'un et l'autre réfèrent certes à des activités particulières, mais qui ont toutes en commun de se *manifester* dans des activités langagières. La version faible de l'hypothèse pose que ces activités particulières se réalisent *par le moyen*, la médiation, du langagier qui se contente de les supporter. Si l'on veut, c'est l'hypothèse véhiculaire, instrumentale, que l'on peut lier aux conceptions formelles, codiques, de la langue : l'activité de parole et l'activité d'apprentissage restent distincts. La version forte dépasse la première en ce sens qu'elle articule plus drastiquement le langagier et le cognitif : dans l'apprentissage *dirigé*, c'est-à-dire dans la situation scolaire où les objets d'enseignement sont choisis par l'enseignant et enseignés, dans tous les dispositifs que l'on voudra, où l'orientation du processus d'apprentissage est monde personne. Dans ce type de cas, l'interaction langagière est proprement *constitutive* de l'apprentissage : ce qui s'apprend en situation didactique est le résultat de la *co-construction* des savoirs dans *l'interlocution*. La co-construction du savoir se joue dans le passage de la notion d'*interaction*, compatible avec la version faible, à celle d'*interlocution*, ajustée à la version forte. Les locuteurs scolaires en effet, *coproduisent* leurs énoncés de telle sorte que, pour émaner *physiquement* de tel ou tel acteur repérable, le maître ou l'élève, les énoncés particuliers n'en relèvent pas moins de la condensation des propos de l'un conjoint à l'autre : la plus banale des réponses inscrit la question (sans quoi elle ne saurait être une réponse...). Evoquer la co-construction du savoir, au delà du slogan pédagogique largement répandu, implique d'étudier l'interaction didactique sous l'angle interlocutif.

La version forte n'exclut nullement qu'il s'apprenne autre chose que ce qui est expressément visé par l'enseignant : en toute institution, l'orientation personne monde est possible et, bien entendu, les apprentissages *incidents* sont à la fois possibles et souhaitables. Dans la version forte, nous privilégions légitimement l'apprentissage dirigé, puisqu'aussi bien il incarne la mission même de l'école.

A certains égards, cette hypothèse que l'on pourrait développer plus avant sur le terrain de l'apprentissage, dans la lignée du socio-constructivisme, en s'appuyant sur les travaux piagétiens et post-piagétiens, notamment ceux de Doise et

Mugny (3) portant sur le conflit socio-cognitif, est aussi un *mot d'ordre pratique* à inscrire dans la foulée des travaux de B. Lahire par exemple, mais aussi de toute la microsociologie quand elle traite de la genèse de l'échec scolaire au quotidien et dans celle du « rapport au langage » cher à E. Bautier. Si l'enjeu est effectivement l'apprentissage, il y a bel et bien lieu de se pencher sur *les interactions à fonction didactique*.

Il est beaucoup question d'oral dans nos travaux, disais-je, mais il est aussi question d'écrit. Pendant *l'événement de communication* qu'est la classe, on parle et on écrit. Qui plus est, on parle sur ce que l'on écrit, on écrit pour préparer ce que l'on dit, on parle pour préparer ce que l'on écrit. En français, on le constatera en lisant Pierre Péroz, il arrive même que l'on raisonne à partir de l'écrit, à propos de problèmes qui n'ont *a priori* rien à voir avec l'écrit. Bref, l'activité langagière pour apprendre, exploite les deux modes écrit et oral dans un jeu fonctionnel très naturel où ils se complètent et se régulent l'un l'autre. Les qualités de l'écrit – la trace, la pause intellectuelle, la rature et la reprise... – et celles de l'oral interactif – la rapidité dans le jaillissement des idées (bonnes ou mauvaises), les vertus de la controverse, la puissance de l'interpellation, la distribution instantanée des informations... – s'épaulent, au point que les résultats atteints sont inextricablement liés au jeu interactif des deux ordres.

On ne trouvera pas dans ce numéro de Pratiques un traitement satisfaisant, complet et direct, de la complémentarité que je viens d'évoquer. Mireille Delaborde, Pierre Péroz et Charles Juving investissent cette relation dans leurs articles respectifs, mais ne la considèrent pas frontalement. Elle mérite plus. Nous envisageons de l'étudier plus fondamentalement dans une publication ultérieure, sans doute à partir du « Corpus adverbe » (cf. corpus en fin de numéro) exploité ici, au risque d'avoir à interroger toute la logique configurationnelle de la didactique du français actuelle.

Nous avons tenu à publier intégralement le « Corpus adverbe » pour satisfaire la curiosité du lecteur certes, mais surtout pour le mettre à disposition. Nous nous en sommes rendu compte tout au long de la rédaction de ce numéro : le matériel réuni ici, – avec ses commentaires didascaliques permettant entre autres de traiter les enchaînements de propos sur actions, ses annexes écrites rendant compte de l'évolution du tableau magistral, ses écrits intermédiaires (4)... – est exploitable de mille manières et mériterait sans doute de l'être bien au delà de ce que nous en avons tiré dans cette première approche.

Ce corpus consiste en une leçon de CM2 sur l'adverbe et sa morphologie, bâtie en deux séquences d'une heure chacune. La première établit la catégorie des adverbes en *ment*. L'écrit y est utilisé par le maître essentiellement sous forme d'étiquettes préparées à l'avance mais les élèves ne se servent pas de l'écrit pour manipuler intellectuellement ce matériel. La seconde vise à la construction de règles morphologiques sur les adverbes en *ment*. Cette fois le maître soumet à la discussion collective des règles issues d'un processus complexe :

- a) à partir d'une réflexion orale collective sur un regroupement d'adverbes (cf. annexes, en fin de numéro) ;
- b) chaque élève écrit sa règle ;
- c) des groupes de quatre élèves confrontent oralement les règles individuelles ;
- d) puis produisent la règle écrite commune ;
- e) un rapporteur par groupe énonce au collectif-classe la règle obtenue ;

(3) DOISE W., MUGNY G. (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Inter-éditions, Paris.

(4) Si des chercheurs s'y intéressent, nous pouvons fournir les bandes vidéo des deux heures de classe.

- f) le maître la schématise au tableau ;
- g) le collectif classe, maître inclus, évalue le résultat dans le but de parvenir à une formulation collective définitive.

C. Juving montre, dans son étude minutieuse du travail d'un groupe, à quel point oral et écrit s'articulent, à quel point la maîtrise de l'écrit est un atout dans les négociations de sens, mais aussi, contradictoirement, à quel point les moins habiles réussissent à s'appuyer sur leurs bribes écrites (voir annexes, en particulier, écrits du groupe 4).

Ce cheminement somme toute ordinaire, impressionnant de complexité cependant parce que formalisé, où de la parole se prend, se reprend et se transforme, à l'oral et à l'écrit, est le processus même de l'apprentissage dirigé.

Dans les études de Daniel Brixhe et Antoinette Spécogna, de Jean-François Halté, de Mireille Aubertin les interactions orales entre maîtres et élèves sont analysées dans leur rapport aux enjeux cognitifs. Pas plus que les autres, ces articles ne constituent l'interaction orale en objet didactique, mais ils cherchent plutôt à donner à voir ce qui se passe interactionnellement dans une classe au travail. Le premier traque les reformulations magistrales et explicite leurs fonctions dans la progression de la leçon. Le second analyse les jeux interprétatifs auxquels forcent les interprétations du maître et des élèves et recadre ces échanges dans le cadre d'une stratégie pédagogique et didactique contraignante. Mireille Aubertin, pour sa part évalue les échanges en termes d'exigence cognitive et d'adéquation aux possibilités des élèves. Dans ces trois articles, les outils d'analyse sont connus : l'important est ce qu'ils permettent de mettre en évidence et d'appréhender dans ce matériel. Dans notre programmation de recherche, ces textes doivent servir de points d'appui, entre autres, à une réflexion de suite concernant la spécificité de la communication didactique. Il nous semble en effet, d'une part, que les théories générales produites dans les champs de la pragmatique, de l'analyse conversationnelle, de l'argumentation, de la cognition etc. sont suffisamment puissants pour pouvoir s'appliquer à la situation scolaire, et d'autre part, que pour autant celle-ci doit être spécifiée dans ses genres et sous-genres, dans les compétences particulières qu'elle requiert tant dans le métier de maître que dans le métier d'élève. Nous pensons que l'enjeu qui consiste à mieux savoir (et maîtriser) ce que l'on fait en classe est plus *socialement* urgent que, par exemple, l'introduction de nouveaux genres formels, fussent-ils culturellement attestés. Nous ne proposons donc pas, pour l'heure de « didactique de l'oral ». Travailler à une didactique intégrée des compétences langagières nous paraît de toutes façons plus pertinent.

Pierre Péroz et Mireille Delaborde n'explorent pas le corpus de la même façon, ni ne recourent aux mêmes outils pour ce faire. Pourtant leurs recherches se rejoignent par certains aspects. Les interactions verbales s'effectuent sur un arrière plan passablement compliqué. L'acte pédagogique dans son ensemble est en effet tributaire de trois logiques en interaction dans la gestion des séquences didactiques. L'enseignant travaille dans la logique organisationnelle qu'il a préalablement pensée. Dans cette perspective, il a toujours un temps d'avance sur l'élève et se trouve tiré par des buts dont il est le seul à savoir qu'il convient de les poursuivre. L'apprenant dispose de sa logique propre, celle de ses fonctionnements cognitifs certes, mais aussi celle de l'expérience acquise du cadre didactique dans lequel il évolue. Pierre Péroz touche de près à ces jeux de cadrage et de recadrage didactique et montre incidemment que la négociation du sens ne se confine pas à l'ajustement *local* du sens d'un énoncé ou d'une énonciation mais implique le calcul du sens de l'activité toute entière. Liées par l'histoire interactionnelle commune, ces deux logiques rencontrent la troisième, celle de l'objet d'enseigne-

ment lui-même. Si, d'un côté, l'adverbe, en l'occurrence : la morphologie des adverbes en *ment* (mais plus généralement tous les objets relevant de l'enseignement du français), pose des problèmes théoriques difficiles, de l'autre, les enfants ne sont pas vierges de savoirs sur la question, en vertu aussi bien de leur expérience épilinguistique de locuteur que de leur expérience métalinguistique scolaire. Apparaissent alors des thèmes, bien repérés dans la littérature didactique, comme celui de la *substitution* d'objet cher à Y. Chevallard, ou celui du *contrat didactique* cher à G. Broussaud, celui de sa dévolution et de sa contre-dévolution cher à P. Jonnaert. Comment l'orthographe vient-elle réguler (et détourner) telles interactions plus ou moins enlisées, comment la tension vers le but à laquelle le maître est soumis vient-elle à contrebattre sa volonté inductiviste et profondément socio-constructiviste ? C'est à cette dernière question que Mireille Delaborde s'attelle en repérant des moments où la tension se révèle. On s'aperçoit alors que les pédagogies les plus généreusement ouvertes à la co-construction, à l'induction, à la négociation, ne le sont, ne peuvent l'être ! que dans certaines limites.

C'est à un autre niveau encore qu'intervient E. Nonnon. Dans la terminologie de la didactique, on dirait volontiers qu'elle s'attaque à la notion « protodidactique » de règle. Les interactions portent trace des glissements et autres reconstructions de sens auxquels la notion est soumise. Mais le but d'E. Nonnon dans cette livraison n'est pas tant d'analyser leur jeu, ce qu'elle a fait dans de nombreuses publications antérieures, que de mettre à jour une épistémologie scolaire qui ne saurait être confondue avec l'épistémologie des disciplines de référence. Son travail rejoint dès lors, à propos du français, des préoccupations très actuelles dans la communauté didacticienne, où, précisément, on cherche à spécifier l'épistémologie des matières d'enseignement.

L'étude de Louis Arzac enfin vient à point pour rappeler une dimension que nous avons choisi de ne pas traiter ici, celle de la langue et de sa maîtrise. En déposant quelques exemples d'interactions, drôlatiques et douloureux tout à la fois, il montre avec finesse que les classes de français, notamment celles des ZEP sensibles ou celles de ces collèges où il devient littéralement périlleux d'enseigner gagneraient à recourir à certains des concepts en usage dans les pratiques du français langue étrangère. Ce n'est pas son propos mais son étude y conduit : la violence arrive quand on ne peut plus se parler, quand toute co-construction devient impossible, faute des mots et de la culture nécessaire pour l'établir.

Jean-François HALTÉ

Ouvrages et articles en référence à la présentation de ce numéro

Inter-Actions (1993), CAS, Université de Metz, et CRESEF, J.-F. Halté éditeur :

Jean-François Halté : *Enjeu didactique de l'interactionnisme*

Christian Bachmann : *Ecole et environnement : actualité de l'interactionnisme*

Catherine Kerbrat-Orecchioni : *Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels*

Alain Trognon : *La négociation du sens dans l'interaction*

Pierre Charaudeau : *Le contrat de communication dans la situation classe*

Robert Bouchard : *L'interaction comme moyen d'étude : Interaction et processus de production écrite*

Elisabeth Nonnon : « Prenons un exemple » : *Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques.*

Recherches, n°22 (1995) : « Parler ».

Jean-François HALTÉ (1994) : « Interaction et apprentissage », *Cahiers pédagogiques*, n°326 CRAP, Paris.

— (1995) « Interaction : une problématique à la frontière », *Didactique du français, état d'une discipline*, Chiss, David, Reuter, eds., Nathan, Paris, pp. 63-78.

— (1996) « Parler pour apprendre (à lire écrire) », *Les cahiers de Beaumont*, Cnefases.

Le français aujourd'hui, n°113 (1996) : « Interactions, dialoguer communiquer ».

Enjeux, n°39/40 (1997) : « Vers une didactique de l'oral ».

Repères, n°17, (1998), « L'oral pour apprendre ».

Elisabeth. NONNON (1999) : « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe », note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n°129.

Claudine GARCIA-DEBANC (1996) : *Langue Française*, n°112 : « L'argumentation en dialogue ».