

RÉSUMÉS

Actes de reformulation et progression du savoir

Daniel BRIXHE et Antoinette SPÉCOGNA

Dans le dialogue pédagogique l'enseignant exerce une double tâche : assurer la continuité de l'interaction engagée avec les élèves – individuellement et collectivement – et satisfaire celle de son propre discours pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Pour ce faire, parmi les moyens verbaux dont dispose ce maître de CM2, les actes verbaux de reformulations de paraphrasage, rephrasage et correction témoignent de ce double souci. Ainsi, loin de traduire des maladresses, sinon des fautes, les actes de reformulation du maître participent à la réussite d'opérations de constitution du problème à résoudre, de thématisation ou de rethématisation, d'introduction d'hypothèses, voire de « coups de force » nécessaires à la progression de la leçon.

A propos de tensions entre différentes fonctions didactiques

Mireille DELABORDE

L'objet de l'article est l'étude de la gestion par le maître du moment particulier de la deuxième séquence que constitue la mise en commun après un travail par groupes. L'étude montre que le maître agit selon deux logiques difficilement compatibles : accueillir toutes les propositions des sept groupes avec la même neutralité didactique c'est à dire sans en juger d'emblée la validité (en adoptant ainsi une logique de dévolution) et construire une règle partagée par le groupe dans *un espace commun de significations*. L'observation fine des échanges montre combien le choix du maître de faire comme s'il n'intervenait pas sur le contenu est progressivement intenable : la nécessité de produire une règle l'oblige à faire des choix parmi les propositions des groupes. Or, fidèle à son attitude d'effacement, il tait ses choix qui se manifestent alors implicitement sans négociation constructive possible avec les élèves. Par ailleurs, alors que l'attitude de dévolution est adoptée de bout en bout, la situation d'apprentissage gagnerait selon l'étude à prendre en compte certaines demandes d'explications explicites des élèves.

Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir n'est pas en cause ?

Pierre PÉROZ

Les moments de mise en commun des travaux des élèves sont des moments particulièrement délicats pour l'enseignant. Il s'agit, sans refaire collectivement l'exercice, de pointer quelles en étaient les difficultés et quels étaient les moyens de les surmonter. Dans le moment dont traite P. Péroz, les élèves ont tous et rapidement réalisé la tâche qui leur était confiée : « reconstituer quatre phrases données en désordre sous forme d'étiquettes ». Pourtant le maître revient longuement sur l'exercice et procède à une reconstitution minutieuse des différentes phrases.

Cela ne manque pas de poser problème aux élèves dont les réponses montrent qu'ils vont envisager différentes fonctions possibles pour cette correction avant de réduire l'écart avec le maître et aboutir au résultat souhaité.

L'objet de l'article est montrer comment la connaissance implicite qu'ont les élèves de ce que l'auteur nomme « le cadre didactique » peut à la fois être un obstacle au bon déroulement de la leçon en même temps qu'elle est absolument nécessaire au bon fonctionnement du contrat didactique.

Le maître médiateur

Mireille AUBERTIN

Les propos des élèves et du maître sont filés, dans la foulée de J. Bruner et de M.M. Barth, en termes de « niveau de complexité cognitive ». *Observer, comparer, généraliser*, ces trois opérations de difficulté croissante sont sollicitées dans les consignes du maître et repérées dans les interventions des élèves. Des dénivellations sont constatées : entre maître et élèves – demandes formulées à tel niveau et traitées à tel autre- ; mais aussi entre élèves et groupes d'élèves. L'étude montre que le niveau le plus élevé cognitivement, celui de la généralisation, précisément impliqué par la construction d'une règle, est rarement atteint par la classe et suggère qu'une pédagogie plus différenciée et un étayage plus performant auraient vraisemblablement favorisé un meilleur traitement de la tâche difficile de construire une règle de grammaire.

Les enjeux cognitifs des interactions

Jean-François HALTÉ

Lors d'une phase de mise en commun de résultats, certaines remarques du maître, détonant par rapport à ses conduites précédentes, donnent à entendre qu'à ce moment-là du travail collectif un enjeu particulier vient de surgir... Une analyse des interactions montre comment les interventions du maître tendent, en forçant des interprétations, à la réduction du nouveau ou du différent, au même, au déjà collationné. Une seconde analyse, pédagogico-didactique, révèle que le maître privilégie les *résultats* concrets obtenus par l'application d'une règle au détriment de la *formulation* même de la règle. Or il arrive qu'une stratégie « heureuse » amène des résultats douteux, comme il arrive qu'une mauvaise en amène de bons. C'est le cas dans la séquence considérée. En délaissant les *formulations* d'un groupe, le maître, pressé par le temps et le but, exhause pour la classe entière les *résultats* d'un autre reposant pourtant sur une pratique morphologique douteuse. Il laisse alors en plan, par défaut d'étayage, un apprentissage plus vaste. *Volens nolens*, il y a des limites, semble-t-il à ce qui se négocie dans les classes les plus ouvertes à la co-construction du savoir.

Les aléas des interactions langagières au sein d'un groupe d'élèves de cycle 3

Charles JUVING

On suit un groupe de quatre élèves dans son travail puis dans son compte-rendu collectif lors de la phase de présentation des règles morphologiques. On se demande, pour l'essentiel, si le travail en groupe hétérogène possède une efficacité. L'étude, quantitative et qualitative, fait apparaître certaines réalités du conflit social et du conflit cognitif. C'est bien ainsi qu'il faudrait dire, plutôt que « conflit sociocognitif » : il se suffit pas d'être en groupe et d'avoir une tâche pour que « conflit sociocognitif » il y ait. La réalité que le travail d'analyse montre est loin de l'image d'Epinal : d'une part, des conflits proprement (psycho)sociaux - partition filles / garçons, luttes de pouvoir, revendications de place organisationnelles, constituent des obstacles puissants à la coopération *cognitive*, d'autre part des problè-

mes d'écart cognitifs importants entre les uns et les autres freinent la coopération *sociale*. Dans ces conditions difficiles, le remarquable de l'affaire est que les plus « faibles » des élèves (au moins) progressent, et que l'on comprend comment.

« Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire

Elisabeth NONNON

Les habiletés professionnelles quotidiennes et les difficultés concrètes rencontrées dans la mise en œuvre d'une démarche inductive renvoient à des questions scientifiques et épistémologiques centrales de la discipline, dont elles sont un révélateur : sur la notion de démarche inductive et les cadres épistémologiques où l'induction peut s'inscrire, sur les multiples acceptions de la notion de règle, en sciences du langage notamment. Les ajustements, les négociations, les glissements de sens des termes, les recadrages de la tâche nécessaires pour faire exister par le dialogue un espace de recherche apparemment conforme aux règles de la démarche inductive, pour poser les règles d'un jeu de langage, celui de l'activité grammaticale, pour faire réfléchir les élèves sur la formulation d'une règle de grammaire, relèvent d'un fonctionnement proprement scolaire, autonome par rapport aux domaines scientifiques dont se réclament les textes prescriptifs. Mais l'épistémologie scolaire ainsi approchée à travers l'interaction quotidienne est en rapport étroit avec des notions centrales pour la connaissance en général et celle de la langue en particulier, comme celle de règle, avec les grandes questions épistémologiques de la discipline et les cadres divers où elles s'inscrivent.

L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs

Gilbert TURCO et Sylvie PLANE

Cet article présente une recherche menée par l'INRP et portant sur l'oral dans la classe. La recherche comporte deux phases, l'une (oral 1) à visée descriptive, l'autre (oral 2) focalisée sur la production d'outils d'enseignement. L'article s'attache dans un premier temps à situer cette recherche dans le contexte épistémologique et didactique dans lequel elle se situe, en formulant quelques hypothèses sur les raisons de l'émergence de l'intérêt actuel pour l'oral, puis en proposant une récapitulation des pratiques scolaires d'oral, et enfin en signalant les héritages qui ont marqué cette recherche. Dans un second temps, l'article met l'accent sur les choix théoriques et méthodologiques de la recherche, choix conditionnés par le souhait de préserver la complexité de l'objet d'étude labile et multiforme qu'est l'oral. Pour cette raison la recherche s'est appuyée sur l'analyse d'un même corpus soumis à plusieurs lectures, afin d'en dégager les caractéristiques pédagogiques, didactiques et linguistiques. Ce travail a permis de déterminer quatre entrées pour décrire les situations d'oral, qui seront donc désormais examinées en termes de tâches, de séquences textuelles, de conduites interactionnelles et de conduites discursives. Dans un troisième et dernier temps, l'article présente les axes choisis lors de la deuxième phase de recherche pour situer les variables didactiques à prendre en compte lors de la construction de situations d'apprentissage mettant en jeu l'oral.

Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif

Solveig LEPOIRE

Les dialogues explicatifs donnent lieu à des interactions où un enseignant et des élèves réalisent conjointement des opérations cognitives pour coproduire un

raisonnement. Le maître s'y trouve dans la position difficile de devoir en même temps garantir la cohérence d'une explication « achevée » et laisser place à la pensée en construction des enfants.

Évaluer l'oral

Claudine GARCIA-DEBANC

S'il devient un objet d'enseignement à part entière comme y invitent les injonctions institutionnelles actuelles, l'enseignement de l'oral suppose que l'on définit de façon précise et opératoire son évaluation. Or sa nature même en rend l'évaluation délicate, d'autant plus que les enseignants jusqu'ici insuffisamment formés à dégager les caractéristiques syntaxiques du français parlé, ont des pratiques très normatives. Après avoir inventorié les difficultés à évaluer l'oral, l'article met en évidence les principaux choix à réaliser. Les différents types d'oraux sont mis en évidence à travers l'inventaire des variables didactiques en cours d'élaboration dans le cadre de la recherche INRP « L'oral pour apprendre ». Sept outils d'évaluation proposés pour l'école élémentaire, le collège et le lycée, en particulier à propos des conduites argumentatives à l'oral, sont ensuite comparés d'un point de vue épistémologique.

Des techniques F.L.E. à l'usage des élèves francophones en difficulté face à l'écriture et à la lecture (grammaire civilisationnelle et question de sens)

Louis ARSAC

Il s'agit d'examiner avec la perspective d'une approche systémique le point de vue épistémologique d'une transférabilité possible des techniques « français langue étrangère » vers les élèves francophones en difficulté car si certains aspects de la linguistique (*cf.* Milner, Lehman, Chomsky et même Piaget à certains égards) sont nécessaires à la mise en œuvre d'une didactique fonctionnelle, la sociolinguistique et la pragmatique (*cf.* Austin, Cohen, Labov, Garmadi, Riffaterre) se révèlent également pertinentes en tant que tout apprenant est un acteur social tout comme l'enseignant, en même temps que tout enseignement est situé dans un contexte sociologiquement structuré.